



# İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

INONU UNIVERSITY JOURNAL OF THE  
FACULTY OF EDUCATION

İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumları ve Öğrencilerin Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki  
The Second Level of Primary School Students' Attitudes toward Social Sciences Course and the Relationship between Their Attitudes and Academic Success

HÜSEYİN ŞİMŞEK, ALİ DEMİR

Resim İş Öğretmeni Adaylarının Akademik Başarılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi  
Investigation of Academic Achievement of Art Teacher Candidates Based on Different Variables

NEZAHAT DİLEKÇİ, A. SERKAN ECE

Dictogloss: The Role of Reconstruction Tasks on Noticing

NESRİN ORUÇ

Eğitim İşkolundaki Sendikaların Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri - Nitel Bir Çalışma  
Problems of Educational Unions and Solutions: A Qualitative Study

MURAT TASDAN

Öğrenci Başarısının Belirlenmesinde Bağıl ve Mutlak Değerlendirme Üzerine Bir Araştırma  
A Research on the Relative and Absolute Evaluation for Determination of Students Achievement

HAKAN ATILGAN, BÜNYAMIN YURDAKUL, TUNCAY ÖĞRETMEN

Fen Öğretimine Yönelik Pedagojik Hoşnutsuzluk Düzeylerinin Değerlendirilmesi  
Evaluating Teachers' Pedagogical Discontentment toward Science Teaching

SERCİN ADIGÖZEL, YAVUZ ŞAKA, ÖZGÜR ÇOLAKOĞLU

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

Ağustos  
Cilt: 13, Sayı: 2

**2012**

---

İNÖNÜ UNIVERSITY  
JOURNAL of the FACULTY of  
EDUCATION

August  
Volume: 13, Issue: 2

**2012**

A tri-annual refereed journal published by İnönü University, Faculty of Education



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi

Inonu University Journal of the Faculty of Education



<b>Sahibi</b> İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Adına Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ (Dekan)	<b>Owner</b> On Behalf of İnönü University Faculty of Education Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ (Dean)
<b>Editör</b> Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ	<b>Editor in-Chief</b> Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ
<b>Editör Yardımcıları</b> S. Nihat ŞAD M.Serdar KÖKSAL	<b>Co-Editors</b> S. Nihat ŞAD M.Serdar KÖKSAL
<b>Danışma Kurulu</b> Prof. Dr. Nevzat BATTAL Prof. Cemal YURGA Prof. Dr. Hüsamettin COŞKUN Prof. Dr. Bilal ALTAY Prof. Dr. Sibel ŞIK KAHRAMAN Doç. Dr. Numan Durak AKSOY	<b>Advisory Board</b> Prof. Dr. Nevzat BATTAL Prof. Cemal YURGA Prof. Dr. Hüsamettin COŞKUN Prof. Dr. Bilal ALTAY Prof. Dr. Sibel ŞIK KAHRAMAN Associate Prof. Dr. Numan Durak AKSOY
<b>Dil Editörü</b> S. Nihat ŞAD	<b>Language Editor</b> S. Nihat ŞAD
<b>Dergi Sekreteri</b> Selim TOMAN	<b>Journal Secretary</b> Selim TOMAN
<b>Grafik-Tasarım</b> Fatih ÖZDEMİR	<b>Graphics-Design</b> Fatih ÖZDEMİR
<b>Baskı</b> İnönü Üniversitesi Matbaası	<b>Printed by</b> İnönü University Printing House
<b>İletişim</b> İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi 44280 – MALATYA Tel: 0422 377 41 60 Faks: 0422 341 00 42 E-posta: <a href="mailto:efdergi@gmail.com">efdergi@gmail.com</a> <a href="http://web.inonu.edu.tr/~efdergi">http://web.inonu.edu.tr/~efdergi</a>	<b>Editorial Office</b> İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi 44280 – MALATYA Phone: 0422 377 41 60 Fax: 0422 341 00 42 E-mail: <a href="mailto:efdergi@gmail.com">efdergi@gmail.com</a> <a href="http://web.inonu.edu.tr/~efjournal">http://web.inonu.edu.tr/~efjournal</a>
<b>Dizinlenme Bilgileri</b> ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı DOAJ (Directory of Open Access Journals) EDNA (Education Network Australia) NEWJOUR (Electronic Journals & Newsletters) The Intute Social Sciences Database Index Copernicus™ EBSCO Education Research Complete™	<b>Abstracting-Indexing</b> ULAKBİM Social Sciences Database DOAJ (Directory of Open Access Journals) EDNA (Education Network Australia) NEWJOUR (Electronic Journals & Newsletters) The Intute Social Sciences Database Index Copernicus™ EBSCO Education Research Complete™





**HAKEM KURULU / INTERNATIONAL REVIEW BOARD**

Bülent AKSOY Gazi Üniversitesi - TÜRKİYE	Hana ČTRNÁCTOVÁ Charles University – CZECH REPUBLIC
Muallâ B. AKSU Akdeniz Üniversitesi - TÜRKİYE	Jale ÇAKIROĞLU ODTÜ – TÜRKİYE
Yahya AKYÜZ Ankara Üniversitesi - TÜRKİYE	Vehbi ÇELİK Fırat Üniversitesi – TÜRKİYE
Hüseyin ALKAN Dokuz Eylül Üniversitesi - TÜRKİYE	Aytekin ÇÖKELEZ Ondokuz Mayıs Üniversitesi – TÜRKİYE
Sadegül Akbaba ALTUN Başkent Üniversitesi - TÜRKİYE	Bayram DEMİRCİ İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE
Sebahattin ARIBAŞ İnönü Üniversitesi -TÜRKİYE	Özcan DEMİREL Hacettepe Üniversitesi – TÜRKİYE
Battal ASLAN Hakkari Üniversitesi -TÜRKİYE	Semire DİKLİ Georgia Gwinnett College – USA
İbrahim ATALAY Dokuz Eylül Üniversitesi - TÜRKİYE	Süleyman DOĞAN Ege Üniversitesi – TÜRKİYE
Ali BALCI Ankara Üniversitesi - TÜRKİYE	Gazanfer DOĞU Bolu A.İ.B.Ü – TÜRKİYE
Hüseyin BAŞAR Hacettepe Üniversitesi - TÜRKİYE	Burhanettin DÖNMEZ İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE
Nevzat BATTAL İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE	Nevhiz ERCAN Gazi Üniversitesi – TÜRKİYE
Martin BILEK University of Hradec Králové – CZECH REPUBLIC	Ş. Şule ERÇETİN Hacettepe Üniversitesi – TÜRKİYE
Bülent BİROL İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE	İclal ERGENÇ Ankara Üniversitesi – TÜRKİYE
Gürhan CAN Anadolu Üniversitesi - TÜRKİYE	Mustafa ERGÜN Kocatepe Üniversitesi – TÜRKİYE
Cevat CELEP Kocaeli Üniversitesi – TÜRKİYE	Philip C. van der ESTHUIZEN North-West University –SOUTH AFRICA
Hikmet Yıldırım CELKAN Gaziantep Üniversitesi– TÜRKİYE	Dianne FORBES The University of Waikato –NEW ZEALAND
Tak Cheung CHAN Kennesaw State University – USA	Mehmet GÜNAY Gazi Üniversitesi – TÜRKİYE
Ronald J. CHENAIL Nova Southeastern University – USA	Thienhuong HOANG California State Polytechnic University-USA
Simon CLARKE University of Western Australia, AUSTRALIA	Elif Tekin İFTAR Anadolu Üniversitesi –TÜRKİYE

**HAKEM KURULU / INTERNATIONAL REVIEW BOARD**

Mira KARNIELI Oranim Teachers' College – ISRAEL	Ragıp ÖZYÜREK Çukurova Üniversitesi -TÜRKİYE
Mehmet Durdu KARSLI ÇOMÜ – TÜRKİYE	Paul J. PACE University of Malta, MALTA
Cahit KAVCAR Ankara Üniversitesi – TÜRKİYE	Ahmet SABAN Selçuk Üniversitesi-TÜRKİYE
Alim KAYA İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE	Demetrios G. SAMPSON University of Piraeus - GREECE
Mustafa KILIÇ İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE	Ed SMEETS Radboud University - NETHERLANDS
Remzi Y.KINCAL ÇOMÜ- TÜRKİYE	Veysel SÖNMEZ Hacettepe Üniversitesi - TÜRKİYE
Nizamettin KOÇ Ankara Üniversitesi – TÜRKİYE	Ömer Faruk ŞİMŞEK İzmir Ekonomi Üniversitesi-TÜRKİYE
Fidan KORKUT Hacettepe Üniversitesi - TÜRKİYE	Mehmet ŞİŞMAN Eskişehir Osmangazi Üniversitesi -TÜRKİYE
Mustafa KUTLU İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE	Songül TAŞ İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE
Peter LITCHKA Lyola University – USA	Ömer Faruk TEMİZER İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE
Stewart MARSHALL The University of the West Indies – BARBADOS	Ceren TEKKAYA ODTÜ-TÜRKİYE
Feridun MERTER İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE	Ata TEZBAŞARAN Mersin Üniversitesi - TÜRKİYE
Semra MİRİCİ Akdeniz Üniversitesi - TÜRKİYE	Belma TUĞRUL Hacettepe Üniversitesi - TÜRKİYE
Ferhan ODABAŞI Anadolu Üniversitesi- TÜRKİYE	Selahattin TURAN Eskişehir Osmangazi Üniversitesi -TÜRKİYE
Zuhal OKAN Çukurova Üniversitesi - TÜRKİYE	Sibel TÜRKÜM Anadolu Üniversitesi -TÜRKİYE
Selahattin ÖGÜLMÜŞ Ankara Üniversitesi – TÜRKİYE	Cemil YÜCEL Uşak Üniversitesi-TÜRKİYE
Servet ÖZDEMİR Gazi Üniversitesi– TÜRKİYE	Helen WILDY University of Western Australia - AUSTRALIA
A. Sumru ÖZSOY Boğaziçi Üniversitesi - TÜRKİYE	Hasan DEMİRTAŞ İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE
Mehmet ÜSTÜNER İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE	Oğuz GÜRBÜZTÜRK İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE
Eyüp İZCİ İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE	Hasan AYDEMİR İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE



## İÇİNDEKİLER

Cilt 13 Sayı 2



Ağustos 2012

---

<i>Editör'den</i> BURHANETTİN DÖNMEZ.....	i
<i>İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumları ve Öğrencilerin Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki</i> HÜSEYİN ŞİMŞEK, ALİ DEMİR.....	1-20
<i>Resim İş Öğretmeni Adaylarının Akademik Başarılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi</i> NEZAHAT DİLEKÇİ, AHMET SERKAN ECE.....	21-42
<i>Dictogloss: The Role of Reconstruction Tasks on Noticing</i> NESRİN ORUÇ.....	43-56
<i>Eğitim İşkolundaki Sendikaların Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri - Nitel Bir Çalışma</i> MURAT TAŞDAN.....	57-78
<i>Öğrenci Başarısının Belirlenmesinde Bağıl ve Mutlak Değerlendirme Üzerine Bir Araştırma</i> HAKAN ATILGAN, BÜNYAMİN YURDAKUL, TUNCAY ÖĞRETMEN .....	79-98
<i>Fen Öğretimine Yönelik Pedagojik Hoşnutsuzluk Düzeylerinin Değerlendirilmesi</i> SERÇİN ADIGÖZEL, YAVUZ SAKA, ÖZGÜR ÇOLAKOĞLU.....	99-122

---



## CONTENTS

Volume 13 Issue 2



August 2012

---

*Editör's Foreword*

BURHANETTİN DONMEZ..... *iii*

*The Second Level of Primary School Students' Attitudes toward Social Sciences Course and the Relationship between Their Attitudes and Academic Success*

HÜSEYİN ŞİMŞEK, ALİ DEMİR..... 1-20

*Investigation of Academic Achievement of Art Teacher Candidates Based on Different Variables*

NEZAHAT DİLEKÇİ, A. SERKAN ECE ..... 21-42

*Dictogloss: The Role of Reconstruction Tasks on Noticing*

NESRİN ORUÇ..... 43-56

*Problems of Educational Unions and Solutions: A Qualitative Study*

MURAT TASDAN..... 57-78

*A Research on the Relative and Absolute Evaluation for Determination of Students Achievement*

HAKAN ATILGAN, BÜNYAMİN YURDAKUL, TUNCAY ÖĞRETMEN ..... 79-98

*Evaluating Teachers' Pedagogical Discontentment toward Science Teaching*

SERCİN ADIGÖZEL, YAVUZ SAKA, ÖZGÜR ÇOLAKOĞLU..... 99-122



*İnönü Üniversitesi*  
*Eğitim Fakültesi Dergisi*

Inonu University Journal of the Faculty of Education



# EDİTÖR'DEN...

Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ  
İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Değerli okurlarımız,

Ağustos 2012 sayımızda sizlerle tekrar beraber olmaktan mutluyuz. Bu sayımızda eğitim yönetimi ve teftişi, İngilizce öğretimi, ölçme ve değerlendirme, öğretmen eğitimi, fen bilimleri eğitimi ve sosyal bilgiler eğitimi alanında çalışmalar mevcuttur. Bu sayımızda da çalışma alanı açısından sağlanan çeşitlilik, okuyucularımıza daha zengin bir alternatifler yelpazesi sunmaktadır. Sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ve bu tutumların akademik başarı ile ilişkisi, resim-iş öğretmen adaylarının akademik başarıları, İngilizce öğretimi için yapılandırma görevlerinin etkililiği, sendikaların sorunları ve çözüm önerileri, bağıl ve mutlak değerlendirme, pedagojik hoşnutsuzluk konularına odaklanan bu sayımızda 12 yerli akademisyen tarafından kaleme alınan toplam altı hakemli makale yer almaktadır. İlköğretim, öğretmen eğitimi, üniversite öğrencileri, eğitim işkolu örgütleri ve hizmetiçi eğitim düzeylerine ilişkin makalelerin yer alması, bu sayımızda ülkemizde bu düzeylerde yapılan güncel çalışmaların okuyucuya ulaştırılması açısından da bizleri sevindirmektedir. Bu sayımızdaki ilk çalışma ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ve öğrencilerin tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki ile ilgilidir. Bir diğer çalışma ise resim iş öğretmeni adaylarının akademik başarılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ile ilgilidir. Deneysel bir araştırma olan bir sonraki çalışmada yazar yeniden yapılandırma görevlerinin İngilizce öğrenmedeki etkililiğine odaklanmıştır. Sendikalarla yapılan bir diğer çalışmada eğitim işkolundaki sendikaların yaşadıkları sorunlar incelenmiştir ve çözüm önerileri getirilmiştir. Bir diğer çalışmada öğrenci başarısının belirlenmesinde bağıl ve mutlak değerlendirmenin etkililiğinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu sayımızın son çalışmasında ise fen öğretimine yönelik pedagojik hoşnutsuzluk düzeylerinin belirlenmesine odaklanılmıştır. Araştırmalarda hem ülkemiz için yeni bir araştırma alanı olan pedagojik hoşnutsuzluk gibi kavramların hem de farklı gruplarda uygulanan farklı metodların yer alması bu sayımızın sonraki araştırmalara ışık tutma açısından potansiyeline işaretler. Bu durumun okuyucumuza olan avantajı yanında çalışmaların hem Türkçe hem de İngilizce olarak sunulması dergimizdeki çalışmaların daha fazla okuyucumuza ulaşması açısından yazarlarımıza avantaj kazandırmaktadır. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi ülkemizdeki saygın dergiler arasındaki yerini uzun bir zamandır koruyarak uzun bir süredir yayın hayatına devam etmektedir. Yayın hayatı boyunca kalitesi gittikçe artan dergimiz sizlere gelecek sayılarında artan bilimsel yayıncılık kalitesi ve anlayışıyla hizmet vermeye devam edecektir. Yazarlarımız yeni hakemlerimizin de sürece katılımıyla daha hızlı ve daha detaylı dönüt alma imkânı elde edeceklerdir. Gelecek sayılarla ilgili ayrıntılı bilgiler yeni web sayfamızda ([efdergi.inonu.edu.tr](http://efdergi.inonu.edu.tr)) ilan edilecektir.

Yeni bir sayıda buluşmak dileğiyle...

Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ  
Editör

# EDITOR'S FOREWORD...

Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ  
Inonu University, School of Education

Distinguished readers and authors,

We are very pleased to meet you again in this new issue of August 2012. This issue covers peer-reviewed papers about educational administration and supervision, teaching English as a foreign language, measurement and evaluation, teacher education, science education, and social studies education. The versatility of research in the present issue offers the readers a rich spectrum of alternatives. This issue includes a total of six articles written by 12 national scholars focusing on attitudes towards social studies lesson and its association with academic achievement, academic achievement of art teacher candidates, the efficacy of reconstruction tasks in teaching English, problems of educational unions and solutions, relative and absolute evaluation, and teachers' pedagogical discontentment. We are pleased to provide the readers with such up-to-date subjects about elementary education, teacher education, university students, educational organizations and in-service training. The first paper in this issue is about primary school students' attitudes toward social sciences course and the relationship between their attitudes and academic success. Second work investigates the academic achievement of art teacher candidates based on different variables. The third research investigates with an experimental approach the role of reconstruction tasks on noticing in language teaching. The next research on educational unions qualitatively analyzes the problems of educational unions and offers some solutions. Fifth research aimed to evaluate the efficacy of relative and absolute evaluation in determining the student achievement. Last article of this issue focuses on evaluating teachers' pedagogical discontentment toward science teaching.

We are about to apply for more international indexes in the future issues. Hence, the Inonu University Journal of the Faculty of Education, which has been publishing for long, can have access to more readers with improving quality and policy of scientific publishing. With the contribution of new national and international reviewers our authors can get quicker and more detailed feedback in review process. Detailed information will be available in our new web site ([efdergi.inonu.edu.tr](http://efdergi.inonu.edu.tr)).

Hope to meet you in the next issue...

Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ  
Editor

## The Second Level of Primary School Students' Attitudes toward Social Sciences Course and the Relationship between Their Attitudes and Academic Success

Hüseyin ŞİMŞEK

Ali DEMİR

*Harran University, Faculty of Education*

### Abstract

*The aim of this research is to investigate the second level of primary school students' attitudes toward Social Studies course and the relation between the attitudes and their academic success. The study is conducted in descriptive – survey model. The sample of the study includes 542 students from 13 schools selected from lower, middle and upper socioeconomic environment, in the city center of Şanlıurfa. The results indicate that students' attitudes toward Social Studies course are at "strongly agree" level. There is not a significant difference between students' attitudes according to socioeconomic environment of the school, their genders, their father's educational background, gender of Social Studies Teacher who conducts lessons and the materials used in the Social Studies course. On the other hand, there is a significant difference according to their class levels, mothers' educational background, monthly family income and having an additional supportive training for Social Studies course outside the school. Finally the study showed that there is a low, but positive and statistically significant relation between Students' attitudes toward Social Studies course and their academic success.*

**Keywords:** *Primary School Students, Social Studies Courses, Attitude, Academic Success.*

### SUMMARY

Social Studies is a course which aims promote competence of civic and grow up good and influential civic. Effectiveness of this lesson is largely depends on attitudes of those students who participate in it. Attitudes are psychological. Attitudes influence and shape individual's feelings, thoughts and behaviours toward an objects, opinions, men and events. Students' attitudes toward lesson significantly effect their interest and success. In this sense, the purpose of this study is to answer the following questions:

What is level of second grade students' attitudes toward Social Studies lesson?

Does level of second grade students' attitudes toward Social Studies lesson vary according to;

School region

Students' gender

Mother's education level

Father's education level

Class level  
Parents' monthly income  
Teacher's gender  
Material situation and additional support receiving out of school?  
Also, Is there a significant difference between level of second grade students' attitudes toward Social Studies lesson and their academic success?

## METHOD

This study is conducted in a descriptive-relational survey method. Data utilized in this study is based on among sixth and seventh-grade students from state school during first semester of 2010-2011 academic year in Şanlıurfa city centre. In the course of this research, 542 students from 63 schools were chosen with a laminal and simple random method, participated the study. 'Social Studies Attitude Scale' was used to collect data.

## FINDINGS

Findings of study reveal that attitudes toward Social Studies lesson is overall 'average' ( $\bar{X}=3,4$ ) and positive. Significant differences were found between students' attitudes toward Social Studies lesson and their grade. Sixth-grade students' attitudes toward Social Studies lesson are relatively higher than of seventh-grade students. The results present that there is a significant difference between mother' education level and students' attitudes toward Social Studies lesson. Particularly, students whose mother having good education is prominently lower than of those whose mother having low level of education. Furthermore the findings indicate that there were significant differences between parents' monthly income. Students', belonging to parents with income over 1500 TL, attitudes toward Social Studies lesson is lower that of whose parents' are in other income slice. In other words, students' belonging a low socio-economic class, attitudes toward Social Studies lesson is relatively higher students' attitudes toward Social Studies lesson. As we consider support that student receive out of school, a significant difference was observed. Students' not receiving private lesson or joining a course, attitudes toward Social Studies lesson is higher and positive compared to those who are receiving a private lesson or joining a course. Students who receive a private lesson or join a course are coming from a high socio-economic class.

Grade points average for students participated study was  $\bar{X}=3,4$ , and these students have low average level of success for this lesson, there is a low, positive and significant level of difference between students' points and students' attitudes toward Social Studies lesson. In this respect, as grade points of student becoming higher, students' attitudes toward Social Studies lesson relatively increases.

## DISCUSSION & CONCLUSION

Study shows that students' attitudes toward Social Studies lesson, is generally average and positive. results of s similar researches indicates that in general, there is

positive tendency toward Social Study Lesson (Fauts, 1990; Al-Kyayyatt, 1990; Haldyna and et.al, 1992; Swift, 1993). Results of the study reveal that students' attitudes toward Social Studies lesson vary in respect to students' class, parent's education level, monthly income and additional support they receive out of school, and significant differences were found between these variables. As grade points of student becoming higher, students' attitudes toward Social Studies lesson relatively increases. However, it may be asserted that students' attitudes toward Social Study lesson doesn't only merely stem from grade points but also from affect of other total compound.





## İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumları ve Öğrencilerin Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

Hüseyin ŞİMŞEK

Ali DEMİR

*Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi*

### Özet

*Bu araştırmanın amacı ilköğretim II. kademe öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları ve öğrencilerin tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma betimsel-tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemi, 2010-2011 eğitim-öğretim yılı 1. dönemde, Şanlıurfa Merkez ilçedeki alt, orta ve üst sosyo-ekonomik çevrede bulunan toplam 13 okulda öğrenim gören toplam 542 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, ilköğretim II. Kademe öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumlarının genel olarak orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumları, okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyine, öğrencilerin cinsiyetine, babanın eğitim düzeyine, Sosyal Bilgiler dersine giren öğretmenin cinsiyetine ve Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan materyal durumuna göre anlamlı farklılık göstermezken, okudukları sınıf ve anne eğitim düzeyi, ailenin aylık geliri ve okul dışında Sosyal Bilgiler Dersiyle ilgili ilave destek alma değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumları ile akademik başarıları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur.*

**Anahtar Kelimeler:** *İlköğretim Öğrencileri, Sosyal Bilgiler Dersi, Tutum, Akademik Başarı*

Eğitim kurumları, düşünce yapısı, becerileri, tutum ve değerleri gelişmiş insanlar yetiştirmeye odaklanır. Bireyin iyi bir vatandaş olması, toplumun ortak değerlerini benimsemesi ve buna uygun tutum geliştirmesi eğitimin amaçlarındandır. Bu nedenle her toplumun kendine uygun bir eğitim sistemi vardır. Eğitim sistemleri çeşitli türlere ve kademelere ayrılır. İlköğretim kademesinde farklı dersler yer almakta, bu dersler içerisinde gerek içeriği ve gerekse programdaki ağırlığı nedeniyle Sosyal Bilgiler dersi önemli bir yer tutmaktadır. Sosyal Bilgiler, ilköğretim döneminde iyi ve etkili vatandaş yetiştirme amacına hizmet eden bir derstir. Etkili vatandaş, içinde yaşadığı toplumun kültürünü benimsemiş, özümsemiş ve bunu geliştirme anlayışına sahip bireylerden teşekkül eder (Safran, 2008 ). Sosyal Bilgiler dersinin etkili biçimde verilebilmesi büyük ölçüde öğrencilerin bu derse karşı olumlu tutuma sahip olmalarına bağlıdır.

Tutumlar psikolojiktir. Bireyin tutumu onun bir nesneye, fikre, insana ve olaylara karşı duygu, düşünce ve davranışlarını etkiler ve şekillendirir (Aydın, 2010). Öğrenciler de dersler ve öğretim etkinliklerine karşı olumlu veya olumsuz bir tutuma sahip olabilirler. Tutum, doğrudan gözlenemeyen davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir. Tutumlar, bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını birbiriyle uyumlu kılarak etkilemektedir (Kağıtçıbaşı, 2010). Smith'e göre tutum, "bir bireye atfedilen ve onun bir

psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan eğilimdir” (Akt: Kağıtçıbaşı, 2004, s. 102).

Katz (1967) tutumu, “*bireyin sahip olduğu değerler dizgesine bağlı olarak bir simgeyi, bir nesneyi, bir kişiyi veya dünyayı iyi ya da kötü, yararlı ya da zararlı yönleriyle algıladığı bir ön düşünce biçimi*” olarak tanımlarken (Akt: İnceoğlu, 2004, s. 9; Krech ve Crutchfield, 1999, s. 180) bireyin kendi algı dünyasının bir yönü ile motivasyon, heyecan, idrak ve öğrenme süreçlerinin devamlı bir organizasyonu şeklinde tanımlamışlardır. Hilgard, Atkinson ve Atkinson (1971)’a göre ise tutum bazı nesnelere, kavramlara ve durumlara karşı yaklaşmakla ya da uzaklaşmakla birlikte, bunlara karşı belirli bir davranış göstermeye hazır olmayı ifade eder (Akt: Güllü, 2007). Tutumlar öğrenmeyle kazanılan, bireyin davranışlarına yön veren, karar verme sürecinde yanlılığa neden olan bir olgudur. Tutumlar, yaşantı ve deneyimlerle, öğrenme süreci sonunda oluşur (Tavşancıl, 2010, s. 65).

Tutumların öğrenilmesinde önceki şartlanmaların etkisi büyüktür. Sınıfta herhangi bir konu hakkında olumsuz bilgilerle gelen öğrenci için, yeni bilgilerin özümsemesi güçleşmektedir. Böylece geçmişteki şartlanmalar, olumsuz tutumlara yol açabilmektedir. Okulda öğrenilen bilişsel nitelikteki bilgilerin çoğu, zamanla unutulurken, duyuşsal nitelikteki öğrenmeler zamana dirençli ve sonraki öğrenmeleri etkileme gücüne sahiptir. Belli bir konuya karşı geliştirilen olumsuz tutum o konuyla ilgili sonraki öğrenmeleri güçleştirir (Kılıççı, 2006, s. 71).

Yukarıdaki tanımlar dikkate alındığında tutumun, bireyin davranışlarını yönlendirici bir unsur olduğu, bunun yanı sıra yaşantı ve deneyimlerle örgütlendiği, öğrenme süreci sonunda oluştuğu söylenebilir. Nitekim Mc Cellond, tutumları “*bireyin şimdiki davranışlarını belirleyen geçmiş deneyimlerin bir özeti*” biçiminde ele almaktadır (İsen ve Batmaz, 2006, s. 259).

Tutum sadece bir davranış eğilimi değildir. Tutumların oluşmasında düşünce, duygu ve davranış eğilimlerinin de etkisi vardır. Bu üç faktör tutum öğeleri olarak nitelendirilmektedir (Tavşancıl, 2010, s.66). Birey tutumunu sözleri ya da davranışlarıyla da ortaya koyar (İnceoğlu, 2004, s. 10). Kısaca tutum, sadece bir davranış eğilimi ya da sadece bir duygu değil, biliş-duygu-davranış eğiliminin bütünleşmesidir (Kağıtçıbaşı, 2004, s. 103).

Bir nesneye karşı sahip olunan tutum duyuşsal bir özelliktir. Bloom (1979, s. 71)’a göre duyuşsal özellikler başarının belirlenmesi ve etkilenmesinde önemli bir yere sahiptir. O’na göre, genel olarak, duyuşsal özelliklerin ilgili alandaki bilişsel başarı değişkenliğinin dörtte birini açıklayabilme gücüne sahiptir.

Birey bir nesneye olumlu tutum geliştirdiğinde ona yaklaşır ve onu destekler. Eğer olumsuz tutum geliştirdiyse ondan uzaklaşır. Örneğin Sosyal Bilgilere dersine karşı olumlu tutum içerisinde olan bir öğrencinin bu derse düzenli olarak devam edip, dersle ilgili ödevlerini yaparken, olumsuz tutuma sahip olan öğrenci derslere katılım ve ödevini yapma konusunda daha isteksiz davranır. Bu durum, tutumun davranışsal ögesini oluşturur.

Oskamp (1977), bireyin tutumlarının oluşmasına etki edebilecek kaynakları şöyle sınıflandırmıştır (Akt: Sakallı, 2001, s. 111):

1. Aile (Ana-Baba) etkisi,
2. Çevre (akran grupları, akrabalar, öğretmenler...) etkisi ve
3. Doğrudan kişisel deneyim.

Corbin (1997) tarafından yapılan bir çalışmada aile ilgisi ve aile eğitim düzeyinin Sosyal Bilgiler tutumunun %29'unu açıkladığı belirtilmiştir.

Tutumla başarı arasında ilişki olup olmadığı hep tartışılmıştır. Bazı araştırma bulguları, öğrencilerin bir ders, ünite veya konuya karşı ilgi, istek ve beklentilerinin, onların başarıları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Esasen öğrencilerin akademik başarısına etki eden faktörler oldukça fazla ve çeşitlidir. Bunlar; öğrenciye sunulan imkanlar, materyal desteği, kullanılan öğrenme-öğretme yöntemlerinin yeterliliği ve etkililiği, sosyo-ekonomik düzey, öğretmenin tutumu gibi daha çok bireyden kaynaklanmayan *dışsal faktörler* olabileceği gibi, bizzat bireyin kendisinden kaynaklanan tutum, ilgi, motivasyon, olgunlaşma düzeyi vb. gibi *içsel faktörler* de olabilir. Dışsal faktörler, öğrenciye sunulan öğretim hizmetinin niteliğini gösterir. Günümüzde okullarda yürütülen çalışmaların büyük bir kısmının temelinde öğrenen kişiye nitelikli bir öğretim hizmeti sunulması çabası yatmaktadır. Öğrenenler için öğrenme ortamını daha çekici ve işlevsel hale getirme yönündeki bu çabalarla istenilen başarı düzeyine ulaşılamaması ya da bu konudaki yetersizlikler, başarı yolunda içsel faktörlerin de dikkate alınmasının gerekli olduğunu göstermiştir. Bu sebeple son yıllarda içsel faktörler içinde yer alan tutumlar da araştırmacıların ilgisini çekmiştir (Keskin, 2003). Yakın zamanda, öğrencilerin okula, öğretmene ve derse yönelik tutumları ile onların akademik başarıları arasında ilişki olduğunu ortaya koyan çok sayıda araştırma bulgusu tutumun dikkate alınması gereğine işaret etmektedir.

Corbin (1997)'e göre tutum ve öğrenme çabası arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Örneğin, bir derse karşı olumlu tutuma sahip olan öğrencilerde, derse devam, ödev ve etkinlikleri isteyerek yapma ve öğrenmeye karşı ilgi daha fazla olmakta; öğrenmeyi olumlu yönde etkilemektedir (Durmaz ve Özyıldırım, 2005, s. 70). Bir ders veya konuya karşı olumlu tutum, karşılık verme isteğini gösterme, karşılık vermekten tatmin duyma, olumlu bir yönü ve değeri olduğunu kabullenme ve bir değer olarak kabulüne taraftar olma şeklindeki davranışları içerir (Özçelik, 1992, s. 109).

Öğrencinin derse karşı tutumunu etkileyen değişik faktörler bulunmaktadır. Bunlar öğretmenin sınıfta oluşturacağı uygun öğretim iklimi, derse aktif katılım, ders çalışma yöntemleri, o dersle ilgili beklentiler, çalışma ortamı gibi faktörlerdir (Ergin, 2006). Bununla birlikte, öğretmenin samimi, anlayışlı, sabırlı ve sevecen tavırlar sergilemesi, öğrencileri olumlu yönde etkilemekte, aksi davranışları ise öğrenci üzerinde olumsuz etki yapmaktadır (Güçlü, 2000). Bu faktörler dikkate alındığında, öğretmenin ders işleme ve öğrencilere yaklaşımının tutumu belirleyen en önemli etken olduğu söylenebilir. Sınıf içinde öğrencilere demokratik davranma, değerlerini paylaşma, empatik ilişkiler kurma, samimi olma ve davranışlarını kabul etme tutumu etkileyen diğer etkenlerdir. Bu kapsamda öğrencilerle bireysel ya da grup halinde toplantı düzenlemek, onların olumlu tutum göstermeleri için etkili bir stratejidir. Bu süreçte olumsuz tutuma sahip öğrencilerin anlaşılmayan tutum ve davranışları, daha sıcak ortamda yapılacak görüşmelerle değiştirilebilir. Ders konularının öğrencilerle birlikte tartışılması, öğrencilerin derse aktif katılımının sağlanması da tutumu etkileyecek diğer faktörlerdir (Çelik, 2009).

Öğrencilerin bir derse karşı tutumları, o dersin özelliğinden de kaynaklanabilmektedir. Öğrenilmesi görece zor ve soyut konulardan oluşan dersler öğrencilerde olumsuz tutum yaratabilmektedir. Mather (2004) A.B.D.'deki ilköğretim öğrencileri üzerinde yaptığı bir çalışmada öğrencilerin % 92'sinin Sosyal Bilgiler dersini ilgi çekici bulmadıklarını ya da çok az ilgi çekici bulduklarını saptamıştır.

Mather, bunun nedenini, Sosyal Bilgiler programı içeriğinin öğrencilerin günlük yaşamlarıyla yeterince ilişkili olmamasına ve programda büyük oranda soyut ve geçmişe dönük konuların yer almasına bağlamıştır. Moroz (1996) tarafından yapılan bir başka araştırmada ise güncel ve işlevsel konuların Sosyal Bilgiler tutumunu olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Söz konusu araştırmada ayrıca Sosyal Bilgiler dersi konularını ilgi çekici bulmayan yedinci sınıf öğrencilerinin tutum puanlarının anlamlı derecede düşük olduğu bulunmuştur.

Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan öğrenme öğretme yaklaşımları da öğrencilerin derse yönelik tutumunu etkilemektedir. Dersi öğrenciler için daha istenilir hale getirecek yöntem ve etkinliklerin benimsenmesi ve uygulanması olumlu tutum geliştirmede etkili olmaktadır. Bu kapsamda araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının benimsenmesi, ders konularının çeşitli etkinliklerle işlenmesi, olumlu geri bildirimde bulunma, konuların yaşama ilişkisinin kurulması ve uygun örneklerle desteklenmesi dersi monotonluktan kurtaracağı için öğrencilerin güdülemelerini sağlayabilir (Çalışkan, 2008).

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla 13 ayrı araştırmayı meta-analitik yöntemle inceleyen Kraus (1990), tutumların öğrenme ve davranışlar üzerinde önemli etkisi olduğunu, ailenin eğitim düzeyi ve sınıf atmosferinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumun önemli belirleyicileri olduğunu ortaya koymuştur.

Haladyna, Shaughnessy, ve Redsun (1992), öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını etkileyen değişkenleri belirlemek amacıyla dört, yedi ve dokuzuncu sınıfa devam öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırmada, alt sınıflarda öğretmenin gayretli ve cesaretlendirici özellikler taşımasının öğrenci tutumlarını olumlu yönde etkilediğini, üst sınıflarda ise özgüven, ilgi, motivasyon gibi bireysel faktörlerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum üzerinde belirleyici olduğunu ortaya koymuştur.

Gerek yurt içinde ve gerekse yurt dışında yapılan çeşitli araştırmalarda Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları etkileyen önemli bir belirleyicinin dersin gerekliliğine ve işe yararlığına ilişkin düşüncenin olduğu ortaya çıkmaktadır. Chiodo ve Byford (2004) tarafından son otuz yıldır yürütülen araştırmalara dayalı olarak öğrencilerin Sosyal derslere yaklaşımlarını belirlemeye yönelik olarak yaptıkları araştırmada, öğrencilerin gelecekteki kariyerlerini dikkate alarak Matematik, İngilizce ve Fen derslerine daha fazla önem verdiklerini saptamışlardır. Ergin (2006) tarafından yapılan bir başka araştırmada il merkezindeki okulların, merkeze uzak okullara göre Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının daha düşük olduğu saptanmıştır. Araştırmacı tarafından merkezdeki öğrencilerin ileride katılacakları sınavlar için daha önemli gördükleri Türkçe, Fen Bilgisi ve Matematik derslerine daha çok önem vermelerinin tutumlarının düşük çıkmasında etkili olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Yukarıdaki açıklamalar öğrenci başarısını etkileyen birçok değişkenin bulunduğunu göstermekte; öğrencilerin tutumlarının onların derslere karşı ilgileri ve başarılarını önemli ölçüde etkilediğine işaret etmektedir. Bu gerekçeler ışığında öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı tutumları ile bu derste başarıları arasında nasıl bir ilişki olduğu bu araştırmanın temel sorunsalını oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum düzeyleri, tutum düzeylerini etkileyen faktörler ve Sosyal Bilgiler dersindeki tutumları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemektir.

## YÖNTEM

Bu araştırma, betimsel-ilişkisel tarama modelindedir. Bu yönüyle çalışma, daha önce belirtilen amaçlar ve sınırlılıklar çerçevesinde var olan durumu ortaya koymayı amaçlayan betimsel-ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın evreni Şanlıurfa Merkez ilçedeki 2010-2011 eğitim-öğretim 1. döneminde resmi ilköğretim okullarının 6. ve 7. sınıflarında öğrenim görmekte olan 24.530 öğrenciden oluşmaktadır. Ancak, zaman ve ekonomik imkânsızlıklar nedeniyle örneklem alma yoluna gidilmiştir. Araştırmanın örnekleme; Şanlıurfa Merkez ilçedeki 63 ilköğretim okulu tabakalı ve basit tesadüfi örnekleme seçim teknikleri kullanılarak belirlenmiştir. Bu okulların seçiminde okulların buldukları semtlerdeki ev kira ücretleri, sosyal faaliyete katılma alanları, ayrıca öğrencilere ailelerinin aylık gelirleri konusunda yöneltilen soruya bağlı olarak alınan cevaplar da dikkate alınarak; alt, orta ve üst sosyo-ekonomik çevreden olanlar şeklinde üçe ayrılmıştır.

Sosyo-ekonomik düzeylerinin yüzdelikleri dikkate alınarak alt sosyo-ekonomik çevrede 6 okul, orta sosyo-ekonomik çevrede 3 okul ve üst sosyo-ekonomik çevrede 4 okul örneklem olarak seçilmiştir. Örnekleme seçilen okullardaki şube seçimi, random yöntemine göre yapılmış, 6. ve 7. sınıflarda belirlenen bir şubede 25 öğrenciye anket uygulanmıştır. Bu yöntemle belirlenen örneklem grubuna dahil olan öğrenci sayısı toplam 542 olup, bunların 288'i 6. sınıf, 254'ü 7. sınıf öğrencisidir.

Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumları belirlemek amacıyla, Şahin Şahin, Çakır ve Şahin (2001) tarafından geliştirilen ve 27 maddeden oluşan "Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği"nden yararlanılarak oluşturulan 28 maddelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği'nin güvenilirliğini belirlemek için yapılan iç tutarlılık sınavmasında Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .95 olarak bulunmuştur.

Toplanan verilerin analizi SPSS 11.5 for Windows (Statistical Package for Social Science) programı kullanılarak yapılmıştır. İlköğretim öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının; okulun sosyo-ekonomik çevreye, öğrencinin akademik başarısına, cinsiyete, sınıf düzeyine, annenin ve babanın eğitim düzeyine, ailenin aylık gelirine, öğretmenin cinsiyetine, Sosyal Bilgiler dersinde destek eğitimi alıp almadığına, derste kullanılan materyal kullanımına göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla t testi, tek yönlü varyans analizi ve korelasyon analizi kullanılmıştır.

## BULGULAR

Bu bölümde, araştırmaya katılan ilköğretim II. kademe öğrencilerinden elde edilen verilerin istatistiksel analizlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

### *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutum Düzeyleri*

Tablo 1.

*İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutumları*

<b>Maddeler</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>
1. Sosyal Bilgiler dersini severim.	542	4.36	0.91

2. Sosyal Bilgiler dersi benim eğitimim için gereklidir.	542	4.61	0.76
3. Sosyal Bilgiler dersi konuları çok karışık ve zor olduğunu düşünüyorum.	542	3.49	1.40
4. Sosyal Bilgiler dersinin konuları aklımı karıştırır.	542	3.59	1.41
5. Sosyal Bilgiler dersinde dikkatimi toplayamam.	542	3.86	1.37
6. Sosyal Bilgiler öğrenmek ilerde çok işime yarayacak.	542	4.36	1.10
7. Sosyal Bilgiler dersine çalışırken canım sıkılır.	542	3.83	1.39
8. Sosyal Bilgiler dersinin gelmesini dört gözle beklerim.	542	3.63	1.28
9. Sosyal Bilgiler dersinde zamanın çok çabuk geçtiğine inanıyorum.	542	3.84	1.32
10. Sosyal Bilgiler dersinde boşa zaman öldürdüğümü düşünüyorum.	542	4.33	1.17
11. Sosyal Bilgiler dersinin ödevlerini yapmaktan nefret ederim.	542	4.30	1.23
12. Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerim günlük yaşamda bir işe yaramaz.	542	4.47	1.07
13. Sosyal Bilgiler ile ilgili konuları arkadaşlarımla konuşmaktan ve tartışmaktan zevk alırım.	542	3.76	1.45
14. Ders çalışma vaktimin çoğunu Sosyal Bilgilere ayırmak isterim.	542	3.05	1.25
15. Sosyal Bilgiler dersi konuları benim için ilgi çekicidir.	542	3.70	1.30
16. Sosyal Bilgiler dersi gereksiz bir derstir.	542	4.54	1.07
17. Sosyal Bilgiler dersinin biran önce bitmesini isterim.	542	4.21	1.24
18. Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki konular hiç ilgi çekici değildir.	542	3.97	1.40
19. Sosyal Bilgiler dersi beni ürkütür.	542	4.06	1.36
20. Televizyonlarda coğrafya ile ilgili belgeselleri ve programları seyretmekten büyük zevk alırım.	542	3.58	1.51
21. Sosyal Bilgiler ile yalnızca SBS’ de soru geldiği için ilgilenirim.	542	3.71	1.50
22. Sosyal Bilgiler dersine ayrılan ders saatinin fazla olmasını isterim.	542	3.43	1.45
23. Sosyal Bilgiler dersi sınavından korkarım.	542	3.70	1.47
24. Sosyal Bilgiler dersi eğlencelidir.	542	3.84	1.39
25. Çalışma zamanımın çoğunu Sosyal Bilgiler dersine ayırmak isterim.	542	3.06	1.32
26. Sosyal Bilgiler dersini sadece sınıf geçmek için çalışırım.	542	4.01	1.41
27. Sosyal Bilgiler dersinde farklı kültürleri tanımaktan hoşlanırım.	542	4.40	1.01
28. Sosyal Bilgiler dersinin beni sosyal hayata hazırladığını düşünüyorum.	542	4.35	1.11
<b>Toplam</b>	542	3.93	0.71

Tablo 1’deki bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerin, Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumları genel olarak *oldukça katılıyorum* ( $\bar{X}=3.93$ ) düzeyinde ve olumludur. Öğrenciler, 28 maddeden oluşan “Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutum

Ölçeği”ne verdikleri yanıtlar kabaca iki kategoride yoğunlaşmıştır. Öğrenciler 16 maddeye “*oldukça katılıyorum*” cevabı verirken, 10 maddeye “*tamamen katılıyorum*” cevabı vermişlerdir. Ölçekteki 2 maddeye (14. ve 25. maddeler) “*kısmen katılıyorum*”, cevabı vermişlerdir. Bu sonuçlar, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı olumlu tutuma sahip olduklarına işaret etmektedir. Öğrencilerin en yüksek düzeyde katılım ( $\bar{X}=4.61$ ) gösterdikleri madde Sosyal Bilgiler dersinin gerekliliğine ilişkin maddedir. Ayrıca bu maddenin bir tür sağlaması niteliğinde olan “Sosyal Bilgiler dersi gereksiz bir derstir.” ve “Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerim günlük yaşamda bir işe yaramaz.” önermelerine “*hiç katılmıyorum*” düzeyinde yanıt vermişlerdir.

#### *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutumlarını Etkileyen Değişkenlere İlişkin Bulgular*

Bu bölümde öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını etkileyen faktörler belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının, sosyo-ekonomik düzeyine, cinsiyetine göre farklılaşmadığını göstermiştir. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarında anlamlı düzeyde etkili olan diğer faktörlere ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

#### *Sınıf Düzeylerine Göre Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutumları*

Tablo 2.  
*Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutumları Sınıf Düzeyi İçin t-Testi Sonuçları*

Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
6. sınıf	288	3.99	0.67	540	2.00	.05
7. sınıf	254	3.87	0.74			

Tablo 2’de ortaya çıkan bulgular, araştırmaya katılan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumlarının sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir ( $t_{(540)}=1,997$ ,  $p<.05$ ). Buna göre 6. sınıf ( $\bar{X}=3.99$ ) öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumları 7. sınıf ( $\bar{X}=3.87$ ) öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

#### *Anne Eğitim Durumuna Göre Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutumları*

Tablo 3.  
*Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutumları Annenin Eğitim Durumu İçin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	Sd	F	P	Gruplar Arası Fark (Scheffe Testi)	
Mezun Olduğu Okul	1.Okumaz-yazmaz	211	4.04	0.59	4-537	6.20	.00	1-4, 1-5, 2-4, 2-5,
	2. İlkokul	199	3.99	0.66				
	3. Ortaokul	57	3.75	0.75				
	4. Lise	44	3.67	0.96				
	5. Fak-Yüksekoku	31	3.63	0.89				
TOLAM	542	3.93	0.71	541				

Tablo 3'deki sonuçlara bakıldığında, araştırmaya katılan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumlarının annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir ( $F(4-537)= 6.199$   $p<0.05$ ). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe post-hoc testi uygulanmıştır. Bu analizde annenin eğitim durumuna göre anlamlı farklılıklar; Anneleri okuma-yazma bilmeyenlerle ( $\bar{X}=4.04$ ) anneleri lise ( $\bar{X}=3.67$ ) ve Fakülte-Yüksekoku ( $\bar{X}=3.63$ ) mezunu olanlar ile Anneleri ilkököl mezunu olanlarla ( $\bar{X}=3.99$ ) anneleri lise ( $\bar{X}=3.67$ ) ve Fakülte-Yüksekoku ( $\bar{X}=3.63$ ) mezunu olanlar arasında olduğu görülmektedir. Bu durumda farkın annelerinin eğitim düzeyi okuma-yazma bilmeyenler ve ilkököl mezunu olanlar lehine olduğu anne eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının azaldığı görülmektedir.

#### Aile Gelir Düzeyine Göre Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutumları

Tablo 4.  
Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutumları Ailenin Gelir Düzeyi İçin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	Sd	F	P	Gruplar Arası Fark (Scheffe Testi)	
Ailenin Gelir Düzeyi	1. 250 TL ve daha az	81	4.02	0.56	5-536	2.616	.020	1-6 2-6 3-6 4-6
	2. 251-500 TL	108	3.98	0.64				
	3. 501-750 TL	125	4.02	0.69				
	4. 751-1000 TL	62	4.01	0.63				
	5. 1001-1500 TL	72	3.88	0.82				
	6. 1501- ve üstü	94	3.75	0.83				
TOLAM	542	3.93	0.71	541				



Tablo 4'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumlarının ailelerinin aylık gelirine göre anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir ( $F(5-536)= 2.616$   $p<0.05$ ). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe post-hoc testi yapılmıştır. Analiz sonucunda aile geliri 1500 ve üstü ( $\bar{X}=3.75$ ) gelire sahip olan öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının, diğer gelir kategorilerindeki öğrencilere göre anlamlı şekilde daha düşük olduğu görülmüştür.

*Özel Dershane veya Öğretmenden Sosyal Bilgilerle İlgili Ders Alma Durumuna Göre Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutumları*

Tablo 5.  
*Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutumları Özel Dershane veya Öğretmenden Sosyal Bilgiler ile İlgili Ders Alma Durumu İçin t-Testi Sonuçları*

Özel Dershane veya Öğretmenden Sosyal Bilgiler Dersi Alma Durumu	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Evet	159	3.82	0.87	539	2.37	.018
Hayır	382	3.98	0.62			

Tablo 5'teki bulgular, araştırmaya katılan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumlarının özel dershane veya öğretmenden Sosyal Bilgilerle ilgili ders alma durumuna göre anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir ( $t_{(539)}=2.37$ ,  $p<.05$ ). Buna göre, özel dershane veya öğretmenden Sosyal Bilgiler ile ilgili ders almayan öğrencilerin bu derse karşı tutumları, özel ders alanlara kıyasla anlamlı derecede daha yüksek ve olumludur.

*İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutumları ile Sosyal Bilgiler Dersindeki Başarıları Arasında İlişki Var mıdır?*

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki notların frekans dağılımları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.  
*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine Ait Başarı Notu Ortalamaları*

Sosyal Bilgiler Ders Notu	f	%
1	51	9,4
2	78	14,4

3	137	25,3
4	159	29,3
5	117	21,6
Toplam	542	100

İlköğretim II. kademe öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi notlarının ortalaması ( $\bar{X}=3,4$ ) olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde orta düzeyde bir başarıya sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 7.

*İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutumları ve Sosyal Bilgiler Dersindeki Başarıları Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Basit Korelasyon Analizi*

Değişkenler		Karne Notu	Tutum
	r	1	.210
Karne Notu	p	.	.000
	N	542	542
	r	.210	1
Tutum	p	.000	
	N	542	542

Tablo 7’de ortaya çıkan bulgular, araştırmaya katılan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumları ile Sosyal Bilgiler dersindeki başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (r) hesaplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre ilköğretim II. kademe öğrencilerinin Sosyal Bilgiler ders notu ile bu derse ilişkin tutumları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmıştır ( $r=0.210$ ,  $p<.01$ ).

#### SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırma bulguları öğrencilerin, Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumlarının genel olarak “orta” ( $\bar{X}=3,4$ ) düzeyde ve olumlu olduğunu göstermiştir. Yurt dışında yapılan benzer araştırma sonuçları da Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumun genel olarak olumlu olduğuna işaret etmektedir (Fauts, 1990; Al-Kyayyatt, 1990; Haldyna ve diğerleri, 1992; Swift, 1993). Ancak az sayıdaki bazı araştırmalar Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumun orta düzeyde olumlu (Fergusson, 1993) ve olumsuz (Morrow, 1997) olduğunu göstermiştir. Öte yandan Türkiye’deki araştırma sonuçları öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının genellikle “orta düzeyde olumlu” olduğunu ortaya koymaktadır (Otluoğlu, 2002; Çiftçi, 2002; Güven, 2003; Altınışık, 2001; Deveci, 2002).

Araştırmaya katılan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumları ile okudukları sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. 6. sınıf

öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumları 7. sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu bulgular Özkal ve Çetingöz (2006)'ün araştırmasında ortaya çıkan "altıncı sınıfa devam eden öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının yedi ve sekizinci sınıflara devam eden öğrencilere göre daha olumlu olduğu"na ilişkin bulgularıyla örtüşmektedir. Konuya ilişkin diğer araştırma sonuçları da, genel olarak, ilköğretim öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğuna, ancak sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin tutumlarında bir azalma olduğuna işaret etmektedir (Aşçı, 2003; Öztürk ve Baysal, 1999; Moroz, 1996; Corbin, 1997).

Araştırmaya katılan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumları ile anne eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Özellikle annesi yüksek eğitilmiş öğrencilerin bu derse yönelik tutumlarının anne eğitim seviyesi daha düşük olanlara göre belirgin biçimde düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Alanyazındaki diğer araştırma sonuçları bu bulguları doğrulamamıştır. Nitekim bazı araştırmalarda (Karakoç, 2005, Ergin, 2006 ve Yüce, 2008) genel olarak ilköğretim öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının anne eğitim durumuna göre farklılaşmadığı rapor edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumları ile ailenin aylık geliri arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Ailesinin aylık geliri 1500 TL üzerinde olan öğrencilerin tutumları kategorik olarak daha düşük olan ailelerden gelen öğrencilere göre anlamlı biçimde daha düşük çıkmıştır. Başka bir ifadeyle alt sosyo-ekonomik sınıftan gelen öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuçlar alanyazındaki diğer bazı araştırma sonuçlarıyla da (Uzun 2006; Karakoç, 2005) paralellik göstermektedir. Hobbs ve Moroz (2001) tarafından Avustralya'da yapılan araştırma sonuçlarına göre Sosyal Bilgiler dersinin gerekli bir ders olduğuna inandıkları ancak ilerideki çalışma yaşamlarında fazla yarar olmayacağını düşündüklerini ortaya koymuştur.

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumlarının, okul dışında bu dersle ilgili destek alıp almama durumuna göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmüştür. Özel ders hane veya öğretmenden Sosyal Bilgilerle ilgili ders almayan öğrencilerin bu derse karşı tutumları, özel ders alanlara göre anlamlı derecede daha yüksek ve olumludur. Özel ders hane veya öğretmenden Sosyal bilgiler ile ilgili ders alan öğrenciler genellikle sosyo-ekonomik düzeyi yüksek öğrencilerdir. Ayrıca bu öğrenciler üst eğitim kademelerine geçişte daha önemli olduğuna inandıkları Matematik ve Fen derslerini daha önemli görmektedirler (Schug ve Beery, 1987; Kincheloe, 2001; Chiodo ve Byford, 2004), Bu nedenle Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının daha düşük düzeyde olması beklenen bir sonuçtur. Bu sonuçlar daha önceki sonuçlarla da uyumludur. Zira gerek anne ve babanın eğitim durumlarıyla ilgili bulgular, gerekse ailenin gelir düzeyiyle ilgili bulgular eğitim ve gelir düzeyi düşük aile çocuklarının Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumlarının diğerlerine oranla belirgin biçimde daha yüksek olduğunu göstermiştir.

İlköğretim II. kademe öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi not ortalamalarının  $\bar{X}=3,4$  olduğu ve öğrencilerin bu derste orta düzeyde bir başarıya sahip oldukları, Sosyal Bilgiler ders notu ile Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki notu arttıkça Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları da göreceli olarak artmaktadır. Ancak determinasyon katsayısı ( $r^2=0.044$ ) dikkate alındığında,

Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumun toplam varyansın (değişkenliğinin) % 4,4'ünün Sosyal Bilgiler dersindeki nottan, % 95,6'sının ise karne notu dışında kalan diğer faktörlerin toplam bileşik etkisinden kaynaklandığı anlaşılmıştır. Teorik olarak açıklanan varyans diğer değişkenler için de yorumlanabilir. Bir başka anlatımla böyle bir analiz bize neden-sonuç bağlamında bir yorumlama olanağı vermez, sadece değişkenlerin birlikte hangi düzeyde ve yönde değiştikleri konusunda fikir verir.

Öğrencilerin tutumları ile öğrenmeleri yani başarı düzeyleri arasında aynı yönde artan bir ilişkinin bulunduğu birçok çalışmayla ortaya konmuştur. Örneğin Corbin (1997) tarafından yapılan bir çalışmada, lise öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğu ve olumlu tutumun akademik başarıyı yükselttiği vurgulanmıştır. Yurt içinde yapılan çok sayıda çalışmada benzer sonuçlar elde edilmiştir. Öztürk ve Baysal (1999) Sosyal Bilgiler karne notu zayıf (1) olan ilköğretim 4.-5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum puanlarının da en düşük olduğunu, Yüce (2008) ise başarı notu bir (1) olanların tutum ortalamalarının en düşük, beş (5) olanların ise en yüksek olduğu sonucunu bulmuştur. Tay ve Akyürek Tay (2006) İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin başarıları arttıkça Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum puanlarının arttığını, Ergin (2006) ise Sosyal Bilgiler karne notları ile Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Özkal ve Çetingöz (2006), ilköğretimin 6. 7. ve 8. Sınıf öğrencilerine yönelik araştırmasında, başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin düşük olanlara göre Sosyal Bilgiler dersine yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları sonucu bulmuşlardır. Bunların dışında Küçükahmet (1976), Aşkar ve Erden (1987) ve Koçkan (2004), tarafından yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Bu sonuçlar öğrencilerin derse karşı tutumları olumlu yönde arttıkça bu dersteki başarılarının da aynı yönde arttığına işaret etmektedir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki öneriler yapılabilir:

1. Sınıf düzeyleri arasındaki tutum farklılığı dikkate alındığında, bu dersin programının yeniden gözden geçirilmesi; üst sınıflardaki öğrencilerin de benimseyeceği yeni bir program içeriğinin oluşturulması önerilir.
2. Üst sınıflara mensup öğrencilerin neden Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarının daha düşük olduğu ayrıca araştırılmalı, bunun gerisinde yatan temel nedenler incelenmelidir.
3. Sosyal Bilgiler dersine yönelik öğrenci tutumları ve akademik başarının başka değişkenlerle ilişkileri daha kapsamlı olarak ele alınıp incelenmelidir.

#### KAYNAKLAR/REFERENCES

Al-Kyayyatt, A.K. (1990). *An Experimental Study Comparing The effects Of The Inquiry Method And The Traditional Method For Teaching Social Studies In Two Kuwaiti Secondary Schools For Boys*. <http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/810753> adresinden (12 Aralık 2008)

- Altınışik, S. (2001). *Sosyal Bilgiler Dersinde Çoklu Ortamın Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Derse Karşı Tutumları Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aşçı, S. (2003). *Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Öğrenci Tutumları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aşkar, P. ve Erden. M. (1987). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 121, 8-11.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayıncılık.
- Bloom, B. S. (1979). *Human Characteristics and School Learning*. Özçelik, D. A. (Ed.), Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Chiodo, J.J. ve Byford, J. (2004). Do They Really Dislike Sozcial Studies? A Study of Middle School and High Students. *Journal of Social Studies Research*, 28(1), 16-26.
- Corbin, S. S. (1997). Comparisons With Other Academic Subject and Selected Influences on High School Students' Attitudes Toward Social Studies. *Journal of Social Studies Research*. 21(2), 13-18.
- Çalışkan, H. Yiğittir, S. (2008). Sosyal Bilgilerde Ölçme ve Değerlendirme. *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Tay B. ve Öcal A. (Ed.), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çelik, V. (2009). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Çiftçi, Ü. (2002). *Sosyal Bilgiler 6., 7. ve 8. Sınıf Derslerinde Materyal Kullanımının Öğrenci Başarısı ve Tutumlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Deveci, H. (2002). *Sosyal Bilgiler Dersinde Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Derse İlişkin Tutumlarına, Akademik Başarılarına ve Hatırlama Düzeylerine Etkisi*. Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Durmaz. H., Özyıldırım, H. (2005). Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Kimya Dersine Karşı Tutumları ve Çoklu Zekâ Alanları İle Kimya ve Türkçe Derslerindeki Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 67-76.
- Ergin, A. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutumları*. Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fauts, J. T. (1990). High School Social Studies Classroom Environments and Attitudes: A Cluster Analysis Approach. *Theory and Research in Social Education*, 15, 05-114.
- Ferguson, O. W. (1993). *The Effects of Different Instructional Types on Academic Achievement in World History and Student Attitude Toward Social Studies*. <http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcit/9402529> (12 Aralık 2008).
- Güçlü, N. (2000). Öğretmen Davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 21-23.
- Güllü, M. (2007). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Araştırılması*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güven, B. (2003). *İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Alan Bağımlılık ve Alan Bağımsızlık Bilişsel Stil Boyutlarına Uygun Olarak Hazırlanan Öğretim*

- Etkinliklerinin Akademik Başarı ve Tutumlar Üzerindeki Etkisi*. Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Haladyna, T., Shaughnessy, J. ve Redsun, A. (1992). Correlates of Attitudes Toward Social Studies. *Theory and Research in Social Education*, 10, 1–26.
- Hobbs, D., Moroz, W. (2001). Secondary Students' Growing Disenchantment With Social Studies Case Study. *A Paper Presented at the Australia Association for Research in Education Conference*.
- İnceoğlu, M. (2004). *Tutum-Algı İletişim*. Ankara: Elips Kitap Yayıncılık.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Günümüzde İnsan ve İnsanlar (Sosyal Psikolojiye Giriş)*, (11. Basım). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Karakoç, İ. (2005). *İlköğretim II. Kademe Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularının Öğretiminde Çoklu Zekâ Uygulamalarının Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Keskin, A. (2003). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler*. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılıççı, Y. (2006). *Okulda Ruh Sağlığı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kincheloe, J. L. (2001). *Getting Beyond the Facts*. New York: Peter Lang Publishing.
- Koçkan, Ç. (2004). *Normal ve Taşmalı Eğitim-Öğretim Yapan ilköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi (Kırşehir Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kraus, S. J. (1990). Attitudes and the Prediction of Behavior: A Meta-Analysis. *Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association*.
- Krech, D., Crutchfield, R. S. (1999). *Sosyal Psikoloji: Teori ve Problemler*. (Çev. Güngör E.). İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Küçükahmet, L. (1976). *Öğretmen Yetiştiren Kurum Öğretmenlerinin Tutumları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Mather, J. (2004). Why do we Have to Studt These Old White Guys?. *Classroom Spice*, 6(2), 1-4.
- Moroz, W. (1996). *Student and Teacher Attitudes Toward Goverment Primary Schools in W.A*. Doctoral Thesis. Perth: Curtin University of Technology.
- Morrow, M. (1997). *Students Attitudes Towards Social Studies*. <http://www.aare.edu.au/97/Morrow301.htm> (12 Mayıs 2008)
- Otluoğlu, R. (2002). *İlköğretim Okulu 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yazılı Edebiyat Ürünlerini Ders Aracı Olarak Kullanmanın Duyuşsal Davranış Özelliklerini Kazanmaya Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özçelik, D. A. (1992). *Eğitim Programları ve Öğretim (Genel Öğretim Yönetimi)*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özkal, N., Çetingöz, D. (2006). Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Başarı Durumlarına Göre İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 31, 22–28.
- Öztürk, C., Baysal, N. (1999). İlköğretim 4 –5.Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumu. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 13–21.

- Safran, M. (2008). Sosyal Bilgiler Öğretimine Bakış. *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Tay B. ve Öcal A. (Ed.), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Sakallı, N. (2001). *Sosyal Etkiler*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Schug, M. C., Beery, R. (1987). *Teaching Social Studies in the Elementary School*. Glenview Illinois, Scott, Foresman and Company.
- Swift, G. W. (1993). *Effects of A Childrens' Book and A Traditional Textbook on Thirdgrade Students' Achievement and Attitudes Toward Social Studies*. Doctoral Thesis. Oklahoma: Oklahoma University.
- Şahin, T., Çakır, Ö.S., Şahin, B. (2001). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerine Karşı Tutumları, Akademik Benlik Kavramları ve Bilişsel Öğrenme Düzeyleri. *Eğitim Araştırmaları*, 3-4, 133-138.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tay, B., Akyürek Tay, B. (2006). Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumun Başarıya Etkisi. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 73-82.
- İsen, G., Batmaz, V. (2006). *Ben ve Toplum*. Ankara: Teori Yayınları.
- Uzun, A. (2006). *Üstün veya Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yüce, S. (2008). *Taşınmalı Eğitim-Öğretim Yapan İlköğretim Okullarındaki II. Kademe Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

### **İletişim/Correspondence**

Hüseyin ŞİMŞEK  
Harran Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü  
Tlf:04143440020  
E-posta: husimsek@hotmail.com

Ali DEMİR  
Harran Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Tlf: 0414 318 37 67





## Investigation of Academic Achievement of Art Teacher Candidates Based on Different Variables

Nezahat DİLEKÇİ

*Abant İzzet Baysal University, Bolu Vocational School*

Ahmet Serkan ECE

*Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education*

### Abstract

*The study aims to investigate academic achievement of art teacher candidates on basis of different variables. The study employing descriptive characteristics with relational survey design consists of a working group of 97 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> year students accepted to the Department as a result of talent exams and enrolled in the Department of Fine Arts in Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education attending daytime course programs and evening course programs in 2007-2008 educational year. SPSS-15 package program was used in data analysis. Frequencies and percentage distribution was calculated and tabulated and the relationships between the variables in the study are computed by using Maan-Whithney U Test. t-test was utilized to identify whether there was a difference between two group means. Research findings show that there are not any meaningful relationships between academic achievement scores of art teacher candidates and variables such as gender, accommodation, type of education and their field and non-field grade averages. Significant differences were found to be existed between non-field grade averages with class levels and type of high school the candidates graduated from.*

**Keywords:** *Art teachers, teacher candidates, academic achievement*

### SUMMARY

At preparation phase for talent exams, candidates take art education classes from private institutions or take private lessons. Preparedness levels of students who take art education at institutions providing art classes and students who receive training through private courses or tutoring are expected to differ. Specific positions in pattern drawings are memorized by students taking courses to prepare for talent exams. Performances of students during exam also affect their talent scores. Hence, it is required to identify whether there are significant differences in the achievement of students in talent exams depending on the type of high school they graduate from or to the field and non-field courses they take during undergraduate programs. Main aim of this research is to investigate the academic achievement (field, non-field and general grade averages) of art teacher candidates on the basis of different variables (gender, accommodation, level and type of education, type of high school they graduate form).

## METHOD

The study employing descriptive characteristics with relational survey design consists of a working group of 97 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> year students accepted to the Department as a result of talent exams and enrolled in the Department of Fine Arts in Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education attending daytime course programs and evening course programs in 2007-2008 educational year. SPSS-15 package program was used in data analysis. Frequencies and percentage distribution was calculated and tabulated and the relationships between the variables in the study are computed by using Maan-Whithney U Test. *t*-test was utilized to identify whether there was a difference between two group means

## DISCUSSION & CONCLUSIONS

1. According to research results, there is no relationship between the gender and field/non-field and general grade average of Art Department students. However, other studies (Dalkıran & Şaktanlı, 2009; Ünişen, 2007; Bahar, Özen & Güaçtı, 2009) investigating the relationship between gender and academic achievement in different departments and majors (Music, Physical Education, Science Teaching, Classroom Teaching, Turkish and Mathematics) found significant differences. According to the data there is no difference in terms of gender variable, however female students are seen to be more successful compared to male students when averages of general grades in both class groups (field and non-field) are examined.

2. There are no meaningful differences between accommodation and academic achievement of art department students. However, conditions of accommodation are rather important for art teacher candidates during their education due to possible negative effects of ateliers resulting from implementations in ateliers (the fact that materials do not dry easily, the existence of kerosene and paint thinner) and the content of the classes. Also it proves difficult for students staying at dormitories to share the same environment with students from other majors in rooms of four when they have unfinished school tasks and art department students at dormitories are limited in finding resources in terms of techniques used and conditions of implementations which are believed to decrease efficiency.

3. There are no meaningful differences between non-field course averages and general course averages of 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> year students according to class levels. However, field course averages of 4<sup>th</sup> year students are found to be higher than those of 3<sup>rd</sup> year students. This finding is supported by the findings of Dalkıran & Şaktanlı (2009). Study results show that there are statistically significant differences between the academic achievement levels of 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> year Music students and academic achievement scores of 4<sup>th</sup> year students are higher. These two pieces of research are studies that present parallel results in terms of class levels for teacher candidates training in different art forms (Music and Art Teaching).

4. The results of data analysis show no meaningful differences between field course averages and general course averages for students according to type of high school they graduate from. It was found that non-field course averages of students graduating from General Public High Schools and Fine Arts High Schools of Sports

High Schools are equal. Non-field course averages of students graduating from Anatolian Vocational High Schools are found to be higher than students graduating from other types of high schools. This research finding is consistent with the findings of Ünişen (2007) which state that students graduating from vocational high schools have higher scores both in non-field courses and in knowledge of teaching compared to students graduating from other types of high schools. In this context, research findings are parallel in terms of variables of grade averages in non-field courses and type of high school that the students graduate from.

5. It is seen that there is a midlevel positive relationship between non-field course averages and field course averages for art teacher candidates (See Table 2). These findings for various departments and majors (Mathematics, Turkish, Social Sciences, Classroom Teaching, and Physical Education) differ in terms of field course averages and knowledge of teaching course averages. For instance, students attending Classroom Teaching, Social Sciences, mathematics and Turkish Departments are found to display higher and more meaningful levels of academic achievement in knowledge of teaching compared to field course achievement (Ünişen, 2007).



## Resim İş Öğretmeni Adaylarının Akademik Başarılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Nezahat DİLEKÇİ

*Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu Meslek Yüksekokulu*

Ahmet Serkan ECE

*Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi*

### Özet

*Bu araştırma, Resim iş öğretmeni adaylarının akademik başarılarının çeşitli değişkenler üzerinden incelenmesi temel amacını taşımaktadır. Betimsel bir nitelik taşıyan ve ilişkisel tarama deseninde gerçekleştirilen çalışmada, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Bölümü Resim – İş Eğitimi Anabilim Dalına kayıtlı 2007 / 2008 yıllarında özel yetenek sınavları ile giriş yapan, (3.4.sınıf) 1. ve 2. öğretimdeki eğitimlerine devam eden 97 öğrenci araştırmanın çalışma gurubunu oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizinde, SPSS-15 paket programından yararlanılmış, verilerin frekans ve yüzde dağılımları hesaplanarak tabloleştirilmiş, araştırmada ele alınan değişkenler arasındaki ilişkiler, Maan-Whitney U Testi ile hesaplanmıştır. İki grup ortalamaları arasında fark olup olmadığı ise, t-testi ile belirlenmiştir. Araştırma sonunda, resim iş öğretmeni adaylarının, akademik başarı puanları ile cinsiyet, barınma, öğrenim türü değişkenleri ile alan ve alan dışı not ortalamaları arasında anlamlı ilişkilerin bulunmadığı; sınıf düzeyleri ve mezun olunan lise türü değişkenlerinde ise alan dışı ders not ortalamaları arasında anlamlı ilişkilerin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** *Resim öğretmenleri, öğretmen adayları, akademik başarı*

Eğitimin temel görevi bireyi yaşama hazırlamaktır. Bireyi bilgilendirmenin yanında, bireye istenilen alanlarda temel bir takım davranışları kazandırmayı da hedeflemektedir. Eğitim, şüphesiz ki çok küçük yaşlardan itibaren başlar ve hayat boyu sistemli/ sistemsiz devam eder. Aile içinde belli bir sisteme bağlı kalınmaksızın başlayan eğitim, eğitim kurumlarında sistemli bir biçim kazanarak sürer. Genel anlamıyla kültürel değerleri bireye kazandırma sürecidir (Sönmez,2007). Bir öğrenim alanında bireyin başarılı olabilmesi için genel akademik yeteneklerden bir ya da ikisi rol oynamaktadır. Bunlar sözel yetenek, sayısal yetenek ve şekil–uzay yetenek olmak üzere üç tür yetenektir.

Sözel yetenek, sayısal yetenek ve şekil-uzay ilişkileri yeteneği olmak üzere bu üç alandan hangisinde birey kendini yeterli hissediyorsa o alana yönelik orta öğretim kurumlarına girerek eğitim süreçlerine devam eder. Kişinin gelecekteki yaşam tarzını

belirlenmesinde dönüm noktası olan mesleğini seçmesi; doğru ve isabetli karar vermesi tüm hayatının kalitesini ve mutluluğunu etkiler.

Çağdaş bir toplumda kişinin en önemli gelişim görevlerinden biri; mesleğini seçmesidir. Bu seçimi yaparken önemli olan, bir kişinin sahip olduğu özellikleri en çok gerektiren ve beklentilerini en iyi biçimde karşılayacak olanı seçebilmesidir. Meslek seçmek; hayat biçimini seçmek demektir. Meslek sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Üniversite adayı gençler bu kadar çeşitli meslek arasında birini seçmek zorunda kalıyor. Bu nedenle doğru ve gerçekçi seçim yapılmak zorundadır. Bunun için de bireyin kendini tanıması son derece önemlidir.

Meslek seçimi açısından bir kişinin kendini tanıması; onun meslek seçiminde rol oynayan kişilik özellikleri yönünden kendini açık ve doğru biçimde değerlendirebilmesidir. Başka bir deyişle; kişinin her istediğini bilmesi ve isteklerine erişebilme gücünü iyi tanıması gerekir.

Yani;

I-Hangi alanda ne düzeyde yeteneğe sahip olduğunu (YETENEK)

II-Nasıl bir çalışma ortamında ne gibi işleri yapmaktan hoşlanacağını(İLGİ)

III-Mesleğinden ne gibi yararlar beklediğini (DEĞER) bilmesi gerekir.

(Kuzgun,2001)

O halde; birey meslek seçerken; sahip olduğu güçlü ve zayıf olduğu alanları dikkate alarak meslek seçiminde bulunmalıdır.

Mesleki tercihleri sanat eğitimi üzerine olan adaylarda, resim, heykel, grafik, müzik vb. alanlara yoğunlaşarak, eğitimlerini üniversite sınavlarından sonrasında, bünyelerinde özel yetenek programları olan üniversitelerde yapılan özel yetenek sınavları sonucunda sürdürmektedirler.

Sanat eğitimi, bireyin duyu düşünce ve izlenimlerini anlatabilmesi yeteneklerini ve yaratıcılık gücünü estetik bir düzeye ulaştırabilmesi, çağımız gereği form-fonksiyon ilişkisini kurabilmesi amacı ile yapılan eğitim çabasıdır. Bu çabanın özünde, toplumun bir üyesi olan insanın, uygar bir kişi olması; dolayısıyla uygar bir toplum oluşturması amacı vardır. Sanat eğitimi, geniş bir boyut içinde düşünülürse, çocuğun ve gencin tüm yeteneklerinin tanınip, yaratıcı düşüncesinin ortaya çıkarılmasına yardımcı olur. Bunun yanında, sanat eğitimi ile bireylerin davranışlarında oluşan değişme, dönüşme, gelişme ve yenileşmeler toplumu ve giderek insanlığı etkiler (Uçan, 2002).

Sanat eğitiminin ne olduğunu İnci San ise şöyle açıklıyor: “Bugün sanat eğitimi denilince, yalnızca bir öğretim dalı değil, eğitim ve öğretimi tümü ile kapsayan ve onları yenileyen bir uygulama, düşünüş ve davranış anlaşılmalıdır. Genel eğitimin bütünleştirici bir bileşeni ve tinsel eğitimin temeli olarak sanat eğitimi, kişiliğin uyumlu bir bütün olarak gelişimi sürecinde, kişideki yaratıcı ve üretici güçlerin gözetip geliştirilmesini amaçlar” (Aktaran; F.Bozkurt, 2008).

Türkiye’de plastik sanatlar eğitimi; üniversite düzeyinde, Güzel Sanatlar Fakültelerinde ve Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği programlarında verilmektedir. Özel Yetenek Sınavı ile öğrenci alan bu fakültelere, farklı beklentilere sahip pek çok öğrenci başvurmaktadır. Bu öğrenciler arasından sanat eğitimi açısından en yeteneklilerin ve geliştirilebilecek çizgide olanların seçilmesi gerekmektedir. Farklı sayıdaki sınav basamakları, farklı sınav uygulamaları

ile yüzlerce öğrenci sınırlı sayıdaki kontenjanlara başvurarak tercihleri ve yetenekleri dahilinde bir yüksek öğretim programına kayıt yaptırmaktadırlar.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim İş Öğretmenliği bölümü 1992 tarihinde açılarak 1 yıl sonra lisans, 1996 yılında yüksek lisans, 1999 yılında 2. Öğretim programlarının açılması ile 2'li eğitime başlanmıştır. 1992 yılından günümüze farklı zamanlarda heykel, baskı resim, fotoğraf, grafik ve resim gibi çeşitli anasanat dalları açılmıştır. Anabilim dalı günümüzde grafik ve resim olarak 2 anasanat dalında 10 öğretim elemanı ile eğitim öğretime devam etmektedir.

Konu ile ilgili literatür incelendiğinde, farklı bölüm ve anabilim dallarından öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının akademik başarılarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği araştırmalar olmasına rağmen, özellikle sanat eğitimi alanında resim iş öğretmenleri ve akademik başarıları üzerine sınırlı sayıda çalışmalara ulaşılmıştır.

Söz konusu tarama araştırmalardan birinde (Altinkurt, 2006) resim iş öğretmenliği bölümlerine giriş aşamasında yapılan özel yetenek sınavlarına katılan öğrencilerin niteliklerinin ve öğrencilerin seçime temel oluşturan puanları ile başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçladığı araştırma sonucunda, ÖSS puanı yüksek olan öğrencilerin yetenek sınavı puanları düşük olmasına rağmen sınavı kazandıkları belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin ÖSS puanları ile uygulamalı derslerdeki başarıları arasında negatif ve orta düzeyde; yetenek sınavı puanları ile uygulamalı derslerdeki başarıları arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Resim iş öğretmenliği anabilim dalındaki öğrenci profillerinin incelendiği bir diğer çalışmada (Şayli, 2008), öğrencilerin büyük bir bölümünün bu bölümleri kazanabilmek için çeşitli kurslar ve dersler aldığı ve bu çalışmaların sınav sırasında yararlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıdaki araştırmaların dışında özel yetenek sınavları ile çeşitli biçimde ilişkilendirilmiş araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin ÖSS ve Özel Yetenek Sınavı puanlarına göre genel akademik başarılarının incelendiği araştırmalar (Peker, 2003; Ece, Sazak, 2006), mezun oldukları lise türlerine göre öğrencilerin başarı durumlarının incelendiği araştırmalar (Ece, Bilgin, 2007), öğretmen adaylarının öğrenme stilleri (Bahar, Sülün 2011), Özyeterlilik inançları (Çalışkan, Selçuk, Özcan 2010) sayılabilir. Yukarıda da ifade edildiği gibi, farklı branşlardaki öğretmen adaylarının başarılarının, yeterliliklerinin, memnuniyetlerinin, motivasyonlarının incelendiği çok sayıda araştırmalar olmasına rağmen, bu araştırma özellikle resim iş öğretmen adaylarının akademik başarılarının çeşitli değişkenlerle incelendiği az sayıdaki çalışmalardan biri olması nedeniyle de önem taşımaktadır.

Adaylar sınavlara hazırlanma aşamasında kendi istekleri doğrultusunda özel kurumlarda ya da özel dersler, kurslar sayesinde resim eğitimi almaktadırlar. Resim eğitimi veren kurumlarda resim eğitimi almış öğrenciler ile özel ders ve kurslarda resim eğitimi almış öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri farklı olması beklenmektedir. Özel yetenek sınavlarına öğrenci kurslarında, kurumlarında özellikle desen çizimlerinde belli duruşlar ezberletilmektedir. Öğrencilerin sınav esnasındaki performansları da özel yetenek sınav puanlarını etkilemektedir. Bu nedenle öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine bağlı olarak, resim öğretmenliği programı giriş-yetenek sınavında ve lisans eğitimleri sürecinde aldıkları alan ve alan dışı derslerde sergiledikleri

başarılarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin araştırılması gereği doğmaktadır. Bu nedenle bu araştırmanın temel amacı, lisans eğitimine hak kazanan öğrencilerin yetenek sınavı puanlarının ve lisans eğitimleri boyunca çeşitli değişkenleri (mezun oldukları lise türü, alan ders başarısı, alan dışı ders başarısı, cinsiyet, öğrenim türü, kurs eğitimi) dikkate alındığında akademik başarı puanlarında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Bu temel amaç doğrultusunda, araştırmanın problem cümlesi ve yanıt aranacak araştırma soruları şöyle belirlenmiştir.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği anabilim dalında eğitim gören öğrencilerin akademik başarıları çeşitli değişkenler açısından incelendiğinde anlamlı farklar taşımakta mıdır?

#### *Araştırma Soruları*

1. Resim iş öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre alan/alandışı ders ortalamaları ve genel not ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Resim iş öğretmen adaylarının barınma değişkenine göre alan/alandışı ders ortalamaları ve genel not ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Resim iş öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine alan/alandışı ders not ortalamaları ve genel not ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4. Resim iş öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri öğretim türüne (1. Öğretim-2. Öğretim) göre alan/alandışı ders not ortalamaları ve genel not ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
5. Resim iş öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türlerine göre alan/alandışı ders not ortalamaları ve genel not ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
6. Resim iş öğretmen adaylarının alandışı ders not ortalamaları ile alan ders not ortalamaları arasında bir ilişki var mıdır?

#### YÖNTEM

Yapılan araştırma mevcut durumu ortaya koyması bakımından betimsel bir nitelik taşımakta ve ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, evreni temsil ettiği düşüncesinden hareketle Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim –İş Eğitimi Anabilim Dalı'na 2007-2008 ve 2008-2009 yılları arasında sınavı kazanarak 1.ve 2. Öğretime kayıt yaptırmış, çeşitli lise türlerinden mezun olmuş 3.ve 4. sınıflarda eğitim görmekte olan toplam 97 öğrenci oluşturmaktadır.



Tablo 1

*Çalışma Gurubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları*

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kız	71	73,2
	Erkek	26	26,8
Medeni Durum	Bekâr	96	99,0
	Evli	1	1,0
Barınma	Ev	58	59,8
	Yurt	39	40,2
Sınıf	3. Sınıf	37	38,1
	4. Sınıf	60	61,9
Öğretim Türü	I.Öğretim	49	50,5
	II. Öğretim	48	49,5
Mezun Olunan Lise	Genel Lise	33	34,0
	Yabancı Dil Ağırlıklı Lise	10	10,3
	Meslek lisesi	3	3,1
	Anadolu Meslek Lisesi	4	4,1
	Güzel sanatlar ve Spor Lisesi	47	48,5
Resim Kursu Alma Durumu	Evet	82	84,5
	Hayır	15	15,5
Resim Kursu Almanız Yetenek Sınavlarında Yararlı Oldu mu?	Evet	78	80,4
	Hayır	19	19,6
Toplam		97	100,0

Tablo 1'e bakıldığında katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin dağılımları ile resim kursu alma durumları ve aldıkları resim kursunun yetenek sınavlarına etkisi olup olmadığına ilişkin verdikleri cevaplardan yola çıkarak dağılımları incelendiğinde; cinsiyet değişkeni incelendiğinde katılımcıların 71 (%73,2) kızlardan, 26 (%26,8) erkeklerden oluşmaktadır. Medeni durumlarına göre incelendiğinde, katılımcıların 96 (%99)'sı bekâr ve 1 (%1) evlidir. Barınma durumlarına göre incelendiğinde, katılımcıların 58 (%59,8)'i evde 39 (%40,2)'u yurttadır. Öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre incelendiğinde katılımcıların 37 (%38,1) 3. Sınıf ve 60 (%61,9) 4. Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Öğretim türüne göre incelendiğinde katılımcıların 49 (%50,5) I.Öğretim ve 48 (%49,5) II. Öğretim öğrencilerinden oluşmaktadır. Mezun olunan lise türlerine göre incelendiğinde, katılımcıların 33 (% 34,0) genel lise, 10 (%10,3) yabancı dil ağırlıklı lise, 3 (% 3,1) Meslek Lisesi, 4 (% 4,1) Anadolu Meslek Lisesi, 47 (% 48,5) Güzel Sanatlar ve Spor lisesi mezunları oluşturmaktadır. Resim kursu alma durumuna göre incelendiğinde

katılımcıların 82 (%84,5) evet, 15 (% 15,5 ) hayır cevabını vermiştir. Resim kursu almanız yetenek sınavlarında yararlı olup olmaması incelendiğinde katılımcıların 78 (% 80,4 ) evet, 19 (% 19,6) hayır cevabını vermiştir.

Ayrıca yapılan araştırma,

1. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-iş Anabilim Dalı,

2. 2007-2008/ 2008-2009 girişli öğrencilerin lisans eğitimleri boyunca aldıkları akademik başarı puanları ile,

3. Lisans öğrencilerinin; eğitim dönemi içerisinde toplam 8 yarıyılık eğitim sürecinde 3.sınıf 5 yarıyıl; 4.sınıf 7 yarıyılında alınan başarı puanları ile sınırlandırılmış,

4. Bir üst dönemden ders alan öğrenciler, başka üniversiteden yatay geçiş yapmış ve/veya notları sisteme girilmemiş öğrencilere ait ders notları ve kredileri veri analizinde puan hesaplamasına katılmamış bu öğrenciler araştırma sınırlılığının dışında tutulmuştur.

#### *Verilerin Toplanması*

Verilerin toplanmasında nicel ve nitel veriler kullanılmıştır. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim iş Eğitimi Anabilim Dalı'na 2007-2008 ve 2008-2009 yılında giriş yapan öğrencilerin lisans dönemindeki not ortalamaları verilen dilekçelerin sonucunda gerekli izinler alınarak üniversitenin öğrenci işleri daire başkanlığından sağlanmıştır. Öğrencilerin alan ve alan dışı akademik başarı puanları hesaplanırken; öğrenci işleri daire başkanlığında bulunan uzmanların görüşleri doğrultusunda hesaplamalar yapılmıştır. Bu doğrultuda; öncelikle bir üst dönemden ders alan öğrencilerin ders notları ders kredisiyle çarpılarak elde edilen sonuç genel not ortalamasından çıkarılmıştır. Daha sonraki aşamada alan ve alan dışı dersler olarak belirlendikten sonra öğrencinin almış olduğu alan ders notları ders kredileri ile çarpılıp çıkan sonuçlar toplanıldıktan sonra toplam kredi sayısına bölünerek alan ders ortalaması ortaya çıkarılmıştır. Alan dışı ders ortalaması ise elde edilen alan ders ortalamasının genel not ortalamasından çıkarılarak bulunmuştur.

Ayrıca araştırmada değişken olarak kullanılmak amacıyla kişisel bilgileri, mezuniyet bilgileri ve yetenek sınavına girişleri ile ilgili verilerin toplanması için 13 sorudan oluşan bir anket düzenlenmiştir.

#### *Verilerin Çözümü ve Yorumlanması*

Çalışmada öğrencilerin alana yönelik ve alan dışı derslerde aldıkları başarı puanları üzerinde durulmuştur. Uzman görüşü alınarak alana yönelik dersler, “Alan dersleri”, “Alan dışı Dersler” olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Gruplama işlemi, derslerin tamamı kendi içinde kuram ve performansı barındırır da, derslerin içerdikleri uygulama ve teori kredilerine göre sınıflandırılmışlardır.

Tablo 2’de alana yönelik dersler ve alan dışı dersler sınıflar bazında gösterilmiştir.

Tablo 2

*Lisans Programlarında Yer Alan Derslerinin Kategorilere Göre Dağılımı*

Sınıf	Alan dersleri	Alan dışı dersler	Alan ders sayıları	Alan dışı ders sayıları
I.sınıf	Perspektif , Desen I-II, Temel tasarım I-II,Sanat tarihine giriş	İngilizce I-II,Türkçe I-II Atatürk İlke ve İnk. Tarihi I-II, Eğitim Bilimine Giriş Eğitim Psikolojisi	6	8
II.sınıf	Anasanat Atölye I-II, Seçmeli sanat Atölye I-II, Yazı, Batı Sanatı Tarihi, Artistik Desen, Sanat felsefesi, Çocuğun Sanatsal Gelişimi	Bilgisayar I-II, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Öğretim Teknolojisi ve Materyal Tasarım	9	4
III.sınıf	Anasanat Atölye III-IV, Seçmeli Sanat Atölye III-IV Türk Sanatı Tarihi, Sanat Eleştirisi, Çağdaş Sanat	Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Sınıf Yönetimi, Özel Öğretim Yöntemleri I-II, Türk Eğitim Tarihi, Ölçme ve Değerlendirme	7	6
IV.sınıf	Anasanat Atölye V-VI, Seçmeli Sanat Atölye V-VI, Müze Eğitimi ve Uygulamaları	Toplum Hizmet Uygulamaları, Özel Eğitim, Rehberlik, Okul Deneyimi, Öğretmenlik Uygulaması, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	5	6

Yukarıda verilen tabloda lisans dönemi boyunca öğrencilerin almış oldukları dersler gösterilmesine rağmen sadece 3. ve 4. Sınıfın dersleri dikkate alınmıştır. Öğrencilerin alan ve alan dışı ders ortalamaları hesaplanırken yukarıdaki tablo dikkate alınmıştır. 3. Sınıfta güz ve bahar döneminde toplam 13 ders almaktadırlar. Bunların 7'si alan ders (Anasanat Atölye III-IV, Seçmeli Sanat Atölye III-IV, Türk Sanatı Tarihi, Sanat Eleştirisi, Çağdaş Sanat); 6'sı alan dışı dersler (Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Sınıf Yönetimi, Özel Öğretim Yöntemleri I-II, Türk Eğitim Tarihi, Ölçme ve Değerlendirme) oluşturmaktadır. 4. Sınıfta güz ve bahar dönemi toplam 11 ders

almaktadırlar. Bunların 5'i alan ders (Anasanat Atölye V-VI, Seçmeli Sanat Atölye V-VI, Müze Eğitimi ve Uygulamaları), 6'sı alan dışı dersler (Topluma Hizmet Uygulamaları, Özel Eğitim, Rehberlik, Okul Deneyimi, Öğretmenlik Uygulaması, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi) oluşturmaktadır. Lisans süreçleri boyunca alan ve alandışı derslerde aldıkları başarı puanları 4' lük sisteme göre puanlandırılmış ve analiz edilmiştir.

Elde edilen başarı puanları uzman tarafından SPSS-15 Windows 10.0.1 programına girilerek, Mann-Whitney U Testi yapılarak öğrencilerin geldikleri lise türlerine göre, lisans süreçleri boyunca aldıkları alana yönelik dersler ve alandışı dersler bazında anlamlı bir farklılık gösterip göstermedikleri incelenmiştir. Ayrıca alt problemlerde yer alan bağımsız değişkenler (cinsiyet, barınma, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi, öğrenim gördükleri öğretim türü) ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için t- testine; mezun oldukları lise türüne göre alan dışı ders not ortalamaları, alan ders not ortalamaları ve genel not ortalamalarına ilişkin Anova sonuçları; öğrencilerin alan dışı ders not ortalamaları ile alan ders not ortalamalarına ilişkin Pearson Korelasyon sonuçlarına bakılmıştır.

Mann-Whitney U Testi, iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediklerini test eder. Başka bir anlatımla, bu test iki ilişkisiz grubun, ilgilenilen değişken bakımından evrende benzer dağılımlara sahip olup olmadığını test eder (Büyüköztürk, 2003).

#### BULGULAR VE YORUM

Araştırma bulguları araştırma sorularına odaklı şekilde sunulacaktır. İlk araştırma sorusu "resim iş öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre alan dışı ders not ortalamaları, alan ders not ortalamaları ve genel not ortalamaları arasında fark var mıdır?" sorusuna ilişkin bulgular tablo 3'de sunulmaktadır.

Tablo 3  
*Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Alan Dışı Ders Not Ortalamaları, Alan Ders Not Ortalamaları ve Genel Not Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları*

	Cinsiyet	N	Ortalama	S	t	sd	p																				
Alan dışı dersleri not ortalamaları	Kız	71	2,36	,34	1,535	95	,128																				
	Erkek	26	2,24	,34				Alan dersleri not ortalamaları	Kız	71	2,88	,41	1,091	95	,278	Erkek	26	2,78	,33	Genel not ortalamaları	Kız	71	2,66	,33	1,411	95	,162
Alan dersleri not ortalamaları	Kız	71	2,88	,41	1,091	95	,278																				
	Erkek	26	2,78	,33				Genel not ortalamaları	Kız	71	2,66	,33	1,411	95	,162	Erkek	26	2,55	,29								
Genel not ortalamaları	Kız	71	2,66	,33	1,411	95	,162																				
	Erkek	26	2,55	,29																							

\*p<,05

Tablo 3'e bakıldığında öğrencilerin cinsiyetlerine ilişkin alan dışı ders not ortalamaları incelendiğinde  $t_{(95)}=1,535$ ,  $p>,05$ 'e göre kızların not ortalamaları ile erkeklerin not ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur. Cinsiyete ilişkin alan dersi notlarının ortalamaları incelendiğinde  $t_{(95)}=1,091$ ,  $p>,05$ 'e göre kızların not ortalamaları ile erkeklerin not ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur. Cinsiyete ilişkin genel notlarının ortalamaları incelendiğinde  $t_{(95)}=1,411$ ,  $p>,05$ 'e göre kızların not ortalamaları ile erkeklerin not ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Resim iş öğretmen adaylarının barınma durumlarına göre alan dışı ders not ortalamaları, alan ders not ortalamaları ve genel not ortalamaları arasında fark var mıdır?

Tablo 4  
*Öğrencilerin Barınma Durumlarına Göre Alan Dışı Ders Not Ortalamaları, Alan Ders Not Ortalamaları ve Genel Not Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları*

	Barınma	N	Ortalama	S	t	sd	p																				
Alan dışı dersleri not ortalamaları	Ev	58	2,29	,36	-1,098	95	,275																				
	Yurt	39	2,37	,30				Alan dersleri not ortalamaları	Ev	58	2,82	,37	-,829	95	,409	Yurt	39	2,89	,43	Genel not ortalamaları	Ev	58	2,59	,30	-1,255	95	,213
Alan dersleri not ortalamaları	Ev	58	2,82	,37	-,829	95	,409																				
	Yurt	39	2,89	,43				Genel not ortalamaları	Ev	58	2,59	,30	-1,255	95	,213	Yurt	39	2,68	,35								
Genel not ortalamaları	Ev	58	2,59	,30	-1,255	95	,213																				
	Yurt	39	2,68	,35																							

\* $p<,05$

Tablo 4'e bakıldığında öğrencilerin barınma durumlarına ilişkin alan dışı dersleri not ortalamaları incelendiğinde  $t_{(95)}=-1,098$ ,  $p>,05$ 'e göre evde kalanların not ortalamaları ile yurttaki kalanların not ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur. Barınma durumlarına ilişkin alan dersi notlarının ortalamaları incelendiğinde  $t_{(95)}=-,829$ ,  $p>,05$ 'e göre evde kalanların not ortalamaları ile yurttaki kalanların not ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur. Barınma durumlarına ilişkin genel notlarının ortalamaları incelendiğinde  $t_{(95)}=-1,255$ ,  $p>,05$ 'e göre evde kalanların not ortalamaları ile yurttaki kalanların not ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Resim iş öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre alan dışı ders not ortalamaları, alan ders not ortalamaları ve genel not ortalamaları arasında fark var mıdır?

Tablo 5  
*Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre Alan Dışı Ders Not Ortalamaları, Alan Ders Not Ortalamaları ve Genel Not Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları*

	Sınıf	N	Ortalama	S	t	sd	p
Alan dışı dersleri not ortalamaları	3.Sınıf	37	2,30	,41	-,513	95	,61
	4.Sınıf	60	2,34	,29			
Alan dersleri not ortalamaları	3.Sınıf	37	2,74	,45	-2,243	95	,03*
	4.Sınıf	60	2,92	,34			
Genel not ortalamaları	3.Sınıf	37	2,55	,39	-1,774	95	,08
	4.Sınıf	60	2,67	,26			

\*p<,05

Tablo 5'e bakıldığında öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine ilişkin alan dışı dersleri not ortalamaları incelendiğinde  $t_{(95)} = -,513$ ,  $p >,05$ 'e göre 3. sınıf olanların not ortalamaları ile 4. sınıf olanların not ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur. Öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine ilişkin alan dersleri not ortalamaları incelendiğinde  $t_{(95)} = -2,243$ ,  $p <,05$ 'e göre 3. sınıf olanların not ortalamaları ( $X=2,74$ ) ile 4. sınıf olanların not ortalamaları ( $X=2,92$ ) arasında anlamlı bir fark vardır. Bu anlamlı farkın kaynağı; 4. sınıf da öğrenim gören öğrencilerin alan dersleri not ortalamalarının daha yüksek olmasındandır. Öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine ilişkin genel not ortalamaları incelendiğinde  $t_{(95)} = -1,774$ ,  $p >,05$ 'e göre 3. sınıf olanların not ortalamaları ile 4. sınıf olanların not ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Resim iş öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri öğretim türüne göre alan dışı ders not ortalamaları, alan ders not ortalamaları ve genel not ortalamaları arasında fark var mıdır?

Tablo 6  
*Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Öğretim Türüne Göre Alan Dışı Ders Not Ortalamaları, Alan Ders Not Ortalamaları ve Genel Not Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları*

	Öğretim Türü	N	Ortalama	S	t	sd	p
Alan dışı dersleri not ortalamaları	I.Öğr.	49	2,28	,34	-1,313	95	,19
	II.Öğr.	48	2,37	,34			
Alan dersleri not ortalamaları	I.Öğr.	49	2,87	,38	,482	95	,63
	II.Öğr.	48	2,83	,41			
Genel not ortalamaları	I.Öğr.	49	2,61	,31	-,414	95	,68
	II.Öğr.	49	2,28	,34			

\*p<,05

Tablo 6'ya bakıldığında öğrencilerin öğrenim gördükleri öğretim türüne ilişkin alan dışı dersleri not ortalamaları incelendiğinde  $t_{(95)} = -1,313$ ,  $p >,05$ 'e göre I. öğretim öğrencilerinin not ortalamaları ile II. öğretim öğrencilerinin not ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur. Öğrencilerin öğrenim gördükleri öğretim türüne ilişkin alan dersleri not ortalamaları incelendiğinde  $t_{(95)} = ,482$ ,  $p >,05$ 'e göre I. öğretim öğrencilerinin not ortalamaları ile II. öğretim öğrencilerinin not ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur. Öğrencilerin öğrenim gördükleri öğretim türüne ilişkin genel not ortalamaları incelendiğinde  $t_{(95)} = -,414$ ,  $p >,05$ 'e göre I. öğretim öğrencilerinin not ortalamaları ile II. öğretim öğrencilerinin not ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Resim iş öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre alan dışı ders not ortalamaları, alan ders not ortalamaları ve genel not ortalamaları arasında fark var mıdır?

Tablo 7  
*Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Alan Dışı Ders Not Ortalamaları, Alan Ders Not Ortalamaları ve Genel Not Ortalamalarına İlişkin Anova Sonuçları*

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Post Hoc (Tukey)
Alan dışı dersleri not ortalamaları	Gruplar Arası	1,285	4	,321	3,034	,021	1-4, 4-5
	Gruplar İçi	9,742	92	,106			
	Toplam	11,028	96				
Alan dersleri not ortalamaları	Gruplar Arası	,624	4	,156	1,013	,405	
	Gruplar İçi	14,172	92	,154			
	Toplam	14,797	96				
Genel not ortalamaları	Gruplar Arası	,760	4	,190	1,904	,116	
	Gruplar İçi	9,181	92	,100			
	Toplam	9,942	96				

\* $p < ,05$  Kategoriler: “Genel Lise=1”, “Yabancı Dil Ağırlık Lise=2”, “Meslek Lisesi=3”, “Anadolu Meslek Lisesi=4 ve “Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi=5”

Tablo 7’ye bakıldığında öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre alan dışı dersleri not ortalamaları incelendiğinde  $F_{(4-92)}=3,034$ ,  $p < ,05$ ’e göre anlamlı fark vardır. Bu anlamlı fark; Genel liseden mezun olan öğrencilerin alan dışı dersleri not ortalamalarının ( $X=2,29$ ) ve Güzel Sanatlar ve Spor lisesinden mezun olan öğrencilerin alan dışı dersleri not ortalamalarının ( $X=2,29$ ), Anadolu Meslek Lisesinden mezun olan öğrencilerin alan dışı dersleri not ortalamalarından ( $X=2,78$ ) küçük olmasından kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne ilişkin alan dersleri not ortalamaları incelendiğinde  $F_{(4-92)}=1,013$ ,  $p > ,05$ ’e göre anlamlı fark yoktur. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne ilişkin genel not ortalamaları incelendiğinde  $F_{(4-92)}=1,904$ ,  $p > ,05$ ’e göre anlamlı fark yoktur.



Resim iş öğretmen adaylarının alan dışı ders not ortalamaları ile alan ders not ortalamaları arasında bir ilişki var mıdır?

Tablo 8  
*Öğrencilerin Alan Dışı Ders Not Ortalamaları İle Alan Ders Not Ortalamalarına İlişkin Pearson Korelasyon Sonuçları*

		Alan dışı Ders Not Ortalamaları
Alan Ders Not Ortalamaları	r	,48(**)
	p	,000

\*\*p<,01

Tablo 8'e bakıldığında resim iş öğretmeni adaylarının alan dışı ders not ortalamaları ile alan ders not ortalamaları arasında  $r=,48$ ,  $p<,01$ 'e göre pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

#### TARTIŞMA SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlara göre, Resim-İş Anabilim Dalında okuyan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre alan / alan dışı ve genel not ortalamasıyla bir ilişki yoktur. Ancak farklı bölüm ve branşlarda okuyan (Müzik, Beden Eğitimi, Fen bilgisi, Sınıf Öğretmenliği, Türkçe, Matematik) öğretmen adayların akademik başarıları cinsiyet değişkeninin karşılaştırıldığı araştırmalarda (Dalkıran, Şaktanlı 2009; Ünişen 2007; Bahar, Özen, Gülaçtı 2009) anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre, cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark olmamasına rağmen, her iki ders grubunda (alan ve alan dışı) ve genel notlara ait ortalamalar incelendiğinde, bayan öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek başarı gösterdiği anlaşılmaktadır. Yine farklı alanlarda eğitimlerinin sürdüren öğretmen adaylarının cinsiyet değişkeninin bağımlı değişkenler (öğrenme stilleri, özyeterlilik inançları...vb) üzerine etkileri araştırılmıştır. Bu araştırma bulgularında cinsiyet değişkeninin öğrenme stilleri üzerinde ilişki olmadığı (Bahar, Sülün 2011) belirlenirken; özyeterlilik inançlarında erkek öğrencilerin ortalama puanlarının kız öğrencilerin ortalama puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Çalışkan, Selçuk, Özcan 2010).

Resim bölümünde okuyan öğrencilerin barınma durumları ile akademik başarılarının incelendiği sonucuna göre, anlamlı farklar ortaya çıkmamıştır. Diğer bir taraftan Resim iş öğretmeni adayları eğitimleri sırasında gerek ders içerikleri ve derslerin atölye ortamındaki uygulama boyutu gerekse yine atölye ortamlarının eğitim ve öğretimdeki olumsuz (çalışılan malzemelerin kurumaması, rahatsız edici gaz yağı, tiner vb) etkilerinden dolayı resim iş öğretmen adaylarının barınma koşulları son derece önemlidir. Yine yurt koşullarında resim çalışması yarım kalmış adayların en az 4 kişilik odalarda farklı bölüm ve branşlardan gelen öğrenciler aynı ortamı paylaşmaları, kullanılan teknikler ve bu tekniklerdeki malzemenin uygulama koşullarının yurtlarda olmaması da, bir başka ifade ile çalışma ortamının sınırlı olması da verimi düşüreceği

beklenmektedir. Araştırmanın bu değişkene bağlı olarak ortaya çıkan sonuçları, başka bir çalışma için araştırma konusu olabilir.

3.ve 4.sınıf öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre alan dışı ders not ortalamaları ve genel not ortalamalarında anlamlı bir farklılık görülmezken; 4. sınıf öğrencilerin alan ders not ortalamaları, 3. sınıf öğrencilerin alan ders not ortalamasından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu Dalkıran ve Şaktanlı (2009) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Araştırmanın sonucuna göre müzik eğitimi alan öğrencilerin akademik başarı puanları (3. ve 4. sınıf) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuş, 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarı puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu iki araştırma, ülkemizde sanat dallarında (müzik ve resim iş öğretmenliği) görev alacak olan öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre birbirine paralel sonuçlar ortaya koyan çalışmalardır.

Araştırma sonunda ulaşılan diğer bir sonuç, öğretmen adayların öğrenim türleri üzerine. Resim iş öğretmen adaylarının öğrenim türlerine göre (I.öğretim / II.öğretim) alan, alan dışı ve genel not ortalamalarında anlamlı bir fark görülmemektedir. Bu sonuçtan hareketle özellikle I.ve II. öğretimdeki öğrenci profili, eğitim öğretim ortamları ve akademik başarılar üzerine ayrıca öğretim elemanlarının ders ve puanlama güvenilirliği üzerine çıkarımlarda bulunulabilir.

Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine ilişkin alan ders not ortalamaları ve genel not ortalamalarında anlamlı bir fark görülmektedir. Alan dışı ders not ortalamalarında Genel Lise'den mezun olan öğrencilerin ve Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi'nden mezun olan öğrencilerin alan dışı ders not ortalamaları birbirine eşit olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anadolu Meslek Lisesinden mezun olan öğrencilerin alan dışı ders not ortalaması diğer lise türlerinden mezun olan öğrencilerin alan dışı ders not ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu Ünişen (2007) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında mezun olunan lise türü farklı bölüm ve branşlarda hem alan derslerinde hem de öğretmen meslek bilgisi derslerinde not ortalaması Meslek Lisesi mezunların diğer lise türlerinden daha yüksek olduğu göstermektedir. Bu bağlamda bu iki araştırma sonuçları alan dışı derslere ait not ortalamaları ve sonuçları öğrencilerin mezun oldukları lise türü değişkeninde elde edilen bulgular bakımından paralellik göstermektedir. Yukarıda ifade edilen benzer sonuçlu araştırmaların yanında, örneğin Yılmaz (2010) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında ise, Meslek Liselerinin değişik alan/kol bölümlerinden mezun olan öğrencilerin akademik başarı puanlarının, araştırmada kullanılan algı test puan ortalamalarının, mezuniyet başarı puan ortalamalarının Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi'nden mezun olan adaylardan daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. \_Diğer taraftan,\_ özel yetenek gerektiren sınav sonuçlarıyla öğrenci alan bölümlerde (resim, müzik, beden eğitimi...) Güzel Sanatlar ve Spor Lisesinden mezun olan öğrencilerin alan derslerinde alan ders not ortalamasının daha yüksek olması beklenmektedir. Güzel Sanatlar Lisesi resim bölümü mezunlarının yükseköğretimdeki başarı durumunu ortaya koymak amacıyla Buyurgan (2000) tarafından yapılan araştırmada Gazi ve Hacetepe Üniversitesi ilgili bölüm öğretim elemanlarının Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi resim bölümü mezunu öğrencilerinin üniversite başarı durumlarıyla ilişkin görüşleriyle var olan durum ortaya koymaktadır. Dikkat çekici bir diğer durum, ön öğrenmeleri 4 yıl gibi uzun bir süre içerisinde yoğun olarak sanat eğitimi alınan AGSL'lerde okumuş öğrenciler, aynı amaçlarla ve birikimleri ile yükseköğretimin aynı bölümlerine devam

ettiklerinde, daha önce eğitimleri bulunmayan sadece resim kursuna giderek sınava hazırlanan öğrencilerle aynı seviyede hatta daha düşük olması dikkat çekicidir. Sonuç olarak güzel sanatlar ve spor liselerinin öğretim kaliteleri her açıdan tekrar incelenmelidir. Buyurgan (2000)'a göre, sanat eğitiminin gereği olan bireysel yönlendirme ve farklı açılımlar kazandırmak hedeflenmektedir. Ancak birçok şeyi bilirim havasında olan, ergenlik çağı krizlerini henüz tamamlamamış A.G.S.L. mezunu gençler özellikle üniversitenin ilk yıllarında birçok şeyi göz ardı edip gerileme gösterebilmektedir.

Resim iş öğretmen adaylarının alan dışı ders not ortalamaları ile alan ders not ortalamaları (bkz. tablo 2) arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu bulgular farklı bölüm ve branşlardaki (Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Sınıf, Beden Eğitimi) öğretmen adayları için alan ders not ortalamaları ve öğretmenlik meslek bilgisi ders not ortalamaları branşlar arasında değişiklik göstermektedir. Örneğin Sınıf Öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin Öğretmenlik meslek derslerinde gösterilen akademik başarının, alan derslerinde gösterilen başarıdan daha yüksek ve farklı anlamlı ilişki bulunmuştur (Ünişen, 2007). Bu bulgular ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Söz konusu araştırmanın daha geniş bir örnekleme, anabilim dallarının tüm sınıflarını da örnekleme dâhil edilerek, farklı üniversitelerdeki resim iş öğretmenliği anabilim dalları ile de karşılaştırılarak ortaya konulması,
2. Resim iş öğretmenliklerinde uygulanmakta olan özel yetenek sınav giriş puanı ile adayların lisans dönemi (örneğin 1.sınıf sonundaki) alan, alan dışı ve genel not ortalamalarının karşılaştırılmasının yapılması,
3. Alan derslerinde 4 yıllık bir ön öğrenmeleri bulunan GSL'inden mezun olan öğrencilerin alan ders not ortalamasının daha yüksek olması beklenmektedir. Bu araştırmanın sonuçları ve elde edilen verilerden hareketle, Güzel Sanatlar ve Spor Liselerindeki başarı durumunun nedenleri araştırılması,
4. Eğitim Fakültesinde kayıtlı olan farklı bölüm ve branşlardaki öğretmen adayları ile güzel sanatlar bölümü (müzik / resim öğretmenliği) öğretmen adaylarının akademik başarılarının karşılaştırılması durumu ortaya konulabilir.
5. Resim iş öğretmenliği ve güzel sanatlar fakültelerinde okuyan farklı bölüm branşlardaki adayların kullandıkları teknik malzeme ve süre değişkenleri dikkate alınarak akademik başarıları ve etkileri incelenebilir.

#### KAYNAKLAR/REFERENCES

- Altınkurt, L. (2006). Üniversitelerdeki güzel sanatlar eğitim programları giriş sınavı sonuçlarının değerlendirilmesi (Dumlupınar Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Örneği). *Dumlupınar üniversitesi, Sosyal bilimler dergisi*, 15.
- Bahar, H.H. , Özen, Y. , Gülaçtı, F. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin cinsiyet ve branşa göre akademik başarı durumları ile öğrenme stillerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42 (1), 69-86.

- Bahar, H.H. , Sülün, A. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri, cinsiyet öğrenme stili ilişkisi ve öğrenme stiline göre akademik başarı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (2) , 379-386.
- Buyurgan, S. (2000). Anadolu güzel sanatlar liseleri resim bölümü mezunlarının yüksek öğrenimdeki başarı durumları ile ilgili bir değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 19 : 32-42
- Bozkurt, F. (2008). *Görsel sanat eğitimi veren orta öğretim kurumlarının üniversiteye giriş tercih ve başarılarının belirlenmesi üzerine Kütahya ilinde bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Üçüncü Baskı. Ankara: Pegem AYayıncılık .
- Çalışkan, S. , Selçuk, G.S, Özcan, Ö. (2010). Fizik öğretmen adaylarının özyeterlilik inançları: cinsiyet, sınıf düzeyi ve akademik başarının etkileri. Cilt:18 No:2 *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 449-466.
- Dalkıran, E. , Şaktanlı S.C (2009). Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin başarılarına etki eden değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 17, 71- 76.
- Ece, A.S. , Sazak, N (2006). Özel yetenek sınavlarında ÖSS & AOÖB puanlarının yerleştirme puanları içerisindeki yeri ve adayların ÖSS puanları ile akademik ortalamaları arasındaki ilişkilerin incelenmesi (AİBÜ örneği). *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi*. Denizli.
- Ece, A.S. , Bilgin, A.S (2007). Mezun oldukları lise türlerine göre müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin başarı durumlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 8 (14), 113–130.
- Kuzgun, Y (2001). *Meslek seçimi*. Ankara: ÖSYM Yayını.
- Peker, R. (2003). Uludağ üniversitesi eğitim fakültesi beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinin ÖSS ve Özel yetenek sınavı puanlarına göre genel akademik başarıları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: XVII, Sayı: 1
- Sönmez, V. (2007). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. 13. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şayli, V. (2008). *Gazi eğitim fakültesi resim-iş eğitimi anabilim dalı yetenek sınavlarını kazanan birinci sınıf öğrencilerinin profili*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uçan, A. (2002). Türkiye’de çağdaş sanat eğitiminde öğretmen yetiştirme süreci ve başlıca yapılanmalar. *Gazi Üniversitesi Sanat Eğitimi Sempozyumu*. Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Matbaası.
- Ünişen, A. (2007). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin alan dersleriyle meslek derslerindeki başarılarının farklı bölümlere göre karşılaştırılması ( Gaziantep Üniversitesi örneği)*.Yüksek lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Yılmaz, S. (2010). Resim iş öğretmenliği özel yetenek sınavlarında görsel algı testlerinin yeri. II. Ulusal Güzel Sanatlar Eğitimi Sempozyumu Bildirisi. *Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi*.

**İletişim/Correspondence**

Nezhat DİLEKÇİ  
Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu Meslek Yüksekokulu  
BOLU-TÜRKİYE  
Tel: +90 (374) 270 14 52

Ahmet Serkan ECE  
Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi  
Bolu-TÜRKİYE  
Tel: +90 374 254 10 00 (1702)  
ece\_a@ibu.edu.tr



## Dictogloss: The Role of Reconstruction Tasks on Noticing

Nesrin ORUÇ

*Izmir University of Economics, School of Foreign Languages*

### Abstract

*The idea that noticing captures a key role in second language acquisition, made the practitioners in the field search for ways of promoting noticing. In order to focus the learners' attention to the form in the input, different attention gathering techniques, procedures and activities have been used. This study is an investigation of the role of dictogloss; a reconstruction activity popularized recently, as a task in promoting noticing. Two groups of Intermediate Turkish learners of English language (n=42) were given a pre-test before they were presented the same linguistic form by traditional Present-Practice-Produce method. The difference in the educational intervention was that, the experimental group was presented dictogloss activities in the Production stage of PPP. After 4 weeks of educational intervention, the groups were given the post-test, the results of which indicated the positive effect of dictogloss activity on noticing.*

**Keywords:** *Dictogloss, Noticing, Reconstruction*

### INTRODUCTION

Over the past several decades, the Task-Based Language Teaching and learning have increasingly taken the attention of the Second Language Acquisition (SLA) world. This is mainly because both practitioners and researchers in the field emphasize the need to elicit output from language learners which represent their performance. Such samples of output provide information about the learners' level of L2. In that sense, it is possible to say that task-based language teaching constitutes a strong version of Communicative Language Teaching (CLT). That is, tasks can provide the basis for an entire language curriculum (Ellis, 2003). However, it should also be noted that tasks are not the only way of realizing a strong version of CLT. Nevertheless, tasks can function as a useful device for planning a communicative curriculum, particularly in contexts where there are few opportunities for more authentic communicative experiences, for example, as in the case of many foreign language learning situations (Ellis, 2003).

According to the Common European Framework (2001) classroom tasks, whether reflecting "real-life" use or essentially "pedagogic" in nature, are communicative to the extent that they require learners to comprehend, negotiate and express meaning in order to achieve a communicative goal. The emphasis in a communicative task is on successful task completion and consequently the primary focus is on meaning as learners realize their communicative intentions. However, in the case of tasks designed for language learning or teaching purposes, performance is

concerned both with meaning and the way meanings are comprehended, expressed and negotiated. A changing balance needs to be established between attention to meaning and form, fluency and accuracy, in the overall selection and sequencing of tasks so that both task performance and language learning progress can be facilitated and appropriately acknowledged.

### *Defining a “Task”*

Ellis, R. (1994) expresses the need for tasks in a foreign language classroom for they give learners an environment which best promotes the natural language learning process. Taking the change in foreign language teaching perspectives in the past last decades from more structure-based to an organic process that follows its own agenda, this new perspective gives learners tasks to transact, rather than items to learn. By engaging in meaningful activities, such as problem solving, discussions or narratives, learners stretch and develop their interlanguage system (Foster, 1999).

The above discussion brings us to the point where the definition of a task should be given. What exactly is a task? How does a task differ from an activity that a language teacher does in his/her classroom? What makes it different from an ‘exercise’ or a ‘drill’?

The most elaborate of available definitions of a language learning task is that of Candlin (1987: 10)

One of a set of differentiated, sequenceable, problem-posing activities involving learners and teachers in some joint selection from a range of varied cognitive and communicative procedures applied to existing and new knowledge in the collective exploration and pursuance of foreseen or emergent goals within a social milieu.

The idea that tasks are “differentiated” and “sequenceable” is unquestionably valuable. Because tasks have a beginning, a middle, and an end, they provide an orientation for the learner against the opaque background of a course syllabus (Swales, 2009). Tasks are clearly “sequenceable” in the sense that tasks can be graded in terms of difficulty or complexity and in terms of alternating the focus from one that conceives the student as a language user to one that conceives the student as a language learner (Kim, 2009; Samuda & Madden, 1985)

Furthermore, Candlin (2001) lists some key features of tasks that are required in a language classroom, whatever the emphasis and the orientation of the tasks are. Input, specification of roles, settings –classroom arrangements-, actions, monitoring, outcomes and feedback are considered as required in task setting and implementation.

“Tasks” are activities that call for primarily meaning-focused language use. In contrast, “exercises” are activities that call for primarily form-focused language use. However, we need to recognize that the overall purpose of tasks is the same as exercises –learning a language- the difference lying in the means by which this purpose is to be achieved (Ellis, 2003).

No matter how tasks are defined, the use and the effectiveness of tasks have been widely accepted in the field (Parrot, 1993; Murphy, 2003; Littlewood, 2004; Seedhouse, 1999). Tasks have become the core of many scientific studies. Doughty (2003: 288) describes two recent lines of research in the field of English Language



Teaching (ELT). Processing instruction studies and focus on form studies are the first line, and the fundamental question of how L2 learner attention can most efficiently be directed to cues in the input is the second line of study.

The study in hand is a result of the second line of investigation stated above. The main focus of the study is to test the effectiveness of an attention drawing technique used in language classrooms, namely dictogloss.

### *Reformulation and Reconstruction*

For Nassaji (2007), reformulations (or recasts) refer to interactional feedback that rephrases the learner's erroneous utterance into a target like form. Reformulations might contribute significantly to language acquisition, he concludes. When the teacher or an interlocutor reformulates the learner's erroneous utterance, the feedback may not only provide the learner with the correct model of the target language (i.e., positive evidence), but it might also shift attention from the message to the form by signaling to the learner that the utterance contains an error and the interlocutor is correcting that error. In such cases, the feedback might result in *noticing the gap*, a process that occurs when the learner compares his or her original output with the teacher's output and then realizes that his or her interlanguage differs from the target language (Schmidt & Frota, 1986; Swain, 1995).

Rather than simply correcting a student's written text, which usually involves attention to surface features of the text only, the teacher reformulates it, using the content the student has provided, but recasting it so that the rewritten draft approximates as closely as possible to a putative target language model (Thornbury, 1997). Whereas reformulations do not demand responses from learners, elicitation requires some sort of reaction (Egi, 2010).

Reformulation has been widely researched both pedagogically (Thornbury, 1997) and empirically (Adams, 2003; Swain and Lapkin, 2002; Tocalli-Beller and Swain, 2005). This strategy consists of a native or near-native speaker re-writing the text produced by the L2 learner by making only the necessary corrections and readjustments to make it native-like without changing the original meaning. All research on reformulation (Adams, 2003; Qi and Lapkin, 2001; Swain and Lapkin, 2002) agrees that its effectiveness is largely sustained by the presence of the following basic SLA constructs: *output*, *noticing*, *language related episodes (LREs)* and *peer dialogue* (Ibarrola, 2009).

Unlike reformulation, the starting point of reconstruction activities is the teacher's text, which the learner first reads and then reconstructs (Thornbury, 1997). Other than dictogloss, copying, memorization and recitation of texts, dictation and rhetorical transformations are also different types of reformulation.

According to Vasiljevic (2010) reconstruction helps students try out their hypotheses and subsequently to identify their strengths and weaknesses. A reconstruction task encourages students to consider the input more closely. Noticing is known to be one of the crucial elements of the language learning process. The reconstruction and correction stages help the students to compare the input to their own representation of the text and to identify the possible gaps. It is through this process of

cognitive comparison that new forms are incorporated, students' language competence improves, and students' interlanguage is restructured.

### *Dictogloss*

Dictogloss, a form-focused collaborative writing task, is derived from the words "dictation" and "composition". Dictogloss is a task-based procedure aimed at providing an opportunity for learners to reflect on their own output through text reconstruction. A short dense text is read twice at normal speed. The first time, students should only listen in order to let the words 'wash over them' (Wajnryb, 1990: 8). The second time, they are encouraged to take down notes. In the next stage, students work together in small groups to reconstruct the text, pooling their respective notes and linguistic resources and aiming to maintain the informational content of the original text (Malmqvist, 2005). The various text versions are then analyzed and compared. Later, a distinction is made between differences that are acceptable or unacceptable.

Wajnryb (1990: 10) points to interaction, active involvement and improvement of language skills as central aspects of the dictogloss approach: Working in this way, learners are actively engaged in the learning process. Through active learner involvement, students come to confront their own strengths and weaknesses in English language use. In so doing, they discover what they do not know, and then what they need to know. It is through this process that they improve their language skills.

Vasiljevic (2010) describes how the dictogloss procedure facilitates the development of the learners' communicative competence. Students' speaking time is significantly longer than in a traditional teacher-centered classroom. At the same time, the pressure to reconstruct the text within the time limit also means that students are more likely to use time effectively. Furthermore, students' communication is much more natural in a dictogloss class than in classes involving a list of discussion questions of topics, or communication activities with simple question-and-answer format. A collaborative reconstruction task gives learners the opportunities to practice and use all modes of language and to become engaged in authentic communication. There is more turn-taking and students are more likely to use confirmation and clarification strategies.

The dictogloss procedure also promotes learner autonomy. Students are expected to help each other recreate the text rather than depend on the teacher to provide the information. The analysis and correction stage enables the students to see where they have done well and where they need to improve. Students gain insights into their linguistic shortcomings and also develop strategies for solving the problems they have encountered.

## METHOD

### *Research Questions*

To further our understanding of the effect of dictogloss activities on noticing and learning in Second Language Acquisition on the selected linguistic item, this study investigated the possible efficacy of dictogloss as a focus on form activity. The research questions are as follows:

1. Does Dictogloss have any effect on the learning of the target item chosen?
2. Does Dictogloss facilitate retaining the structure well over time?

### *Participants*

The participants were 42 intermediate level students, 28 females and 14 males enrolled in the Intensive English Program at a state university in Turkey. The participants had studied English for an average of 6 years before they started their higher education.

Based on the pre-test results, students who scored more than 90% and less than 10% were excluded from the study given the potential for a ceiling effect and developmental readiness. Among the participants in the final subject pool (n = 42), 19 were in the experimental group, and 23 were in the control group.

### *Procedure*

The study in hand is a quasi-experimental design study with one experimental and one control group. The participants were given a pre-test before the educational intervention to test their existing knowledge on the linguistic form to be presented. After the elimination of students who scored more than 90% and less than 10% from the pre-test, experimental and control groups were formed and given the educational intervention. During this process, students in two groups were presented the target item using the lesson plans developed for both groups. In order to eliminate the teacher factor the researcher taught the courses for both groups. The experiment was conducted in classes during their regular class periods. The educational intervention took four hours every week and lasted four weeks. Immediate post-test was given after the four weeks. Other than the immediate post-test, in order to test retention, the participants were given the delayed post-test four weeks after the treatment. The number of the activities, length of time allowed and language level were considered and, as far as possible kept equal for both groups. In order not to put a group in an advantageous position, the same texts were used with different types of activities. Also, in both groups the discussion among the students and teacher was in the target language.

Both for the experimental and control group the intervention followed the very common paradigm of teaching; presentation, practice and production, often known by its initials PPP. The aim of a PPP lesson is to teach a specific language form- a grammatical structure, or the realization of a particular function or notion (Willis, 2004). Therefore, a traditional PPP course starts with the presentation of the target form. In the practice stage, controlled activities are carried out with the emphasis on correct production of the form. Finally, in the production stage, the learners are given the opportunity to use the new pattern in a less controlled situation.

In the study, in both experimental and control groups, the target structure was introduced in the Presentation stage, the students were given more controlled activities about the same target form in the Practice stage and lastly, they were asked to produce the new form either in written or oral form.

### *Instruments*

The same test was used as the pre and post-tests. The test included 60 questions in different types including; True/False, fill in the blanks, sentence completion and some production type of questions. Other than the target item, there were different grammatical items on the test so as not to make the form salient for the learners. However, when grading the tests, only target item questions were analyzed. The test was developed by the researcher for the study and the reliability and validity tests were conducted. The Cronbach's Alpha value was found to be .997, which is considered to be highly reliable (George and Mallery, 2003).

### FINDINGS

For each participant there were three types of data: pre-test scores obtained before treatment, post-test scores obtained after treatment, and delayed post-test scores obtained after four weeks. A one-way analysis of variance (ANOVA) was used in order to find out the effectiveness of the dictogloss. All analyses were done on SPSS 11 version.

Table 1.  
*Results of Pre-test for Groups*

Groups	N	Mean
Experimental Group	19	40,2
Control Group	23	39,6
Sig.	.93	

According to the results of the pre-test, the experimental group had a mean score of 40.2 and control group 39.6. There is no statistically significant difference among the groups according to the results of the pre-test  $p \leq .93$  which is higher than 0.05; therefore it is not significant ( $F=148$ ;  $df = 3$ ;  $p=.93$ ). This shows that the participants in both groups had the same level of knowledge on the target from before the educational intervention. Therefore, any difference in post-test can be directly attributed to the treatment.

Table 2.  
*All Test Results for the Experimental Group*

Test	Pre-Test	Post-Test	Delayed	Post-
Mean	40,2	81,4		75,1

The table above shows all test results for the experimental group and clearly states the increase in the mean scores of the participants of the experimental group. The group has increased its mean score from 40,2 to 81,4 after the educational intervention. However, according to the results of the delayed post-test, the participants were unable to retain what they have learned in their interlanguage, since there was a decrease of almost 6 points four weeks after the treatment.

Table 3.  
*T-Test for All Test Scores of Experimental Group*

		Mean	t	df	Sig.
Pair 1	Results of Pre-test	40,2	-15.17	18	.007
	Results of Post-test	81,4			
Pair 2	Results of Pre-test	40,2	-13.03	18	.057
	Results of Delayed Post-test	75,1			
Pair 3	Results of Post-test	81,4	2.46	18	.001
	Results of Delayed Post-test	75,1			

Table 3 presents the t-test scores of the experimental group. T-test is used for comparing the means of two samples (or treatments), even where they have different numbers of replicates. In simple terms, the t-test compares the actual difference between two means in relation to the variation in the data (expressed as the standard deviation of the difference between the means).

It is clear from the table above that there is a significant difference between the test scores of the experimental group gained from the pre-test and the post-test ( $t = -15.17$ ;  $df = 18$ ;  $p \leq .007$ ), which means there are differences between the performances of the students after the educational intervention. When the students' attention is directed to the target item in the input via dictogloss activities, they learn the new structure more effectively.

Pair 2 shows the comparison between the test scores of pre-test and delayed post-test. Here, there is a statistical difference between the test scores ( $t = -13.03$ ;  $df = 18$ ;  $p \leq .057$ ). This shows that students did not forget what they had learnt between the treatment and the delayed post-test. According to the results of the t-test between the pre-test and the post-test scores, it is possible to say that the students have learned the target form, and that this learning has continued until the delayed post-test was conducted because there is a statistical difference between the pre-test and the delayed post-test scores. Although the students' scores decrease in the delayed post-test, the students have not forgotten what they have learned completely.

However, in the long term students were unable to retain the new information to the degree acquired in the post-test. The comparison of the results of the post and delayed-post test scores reveal a decrease in the test scores; however, we can still talk about a statistically significant difference between the scores. This basically means that the learners have gained scores from the delayed post-test which are very different from

the post-test. As mentioned above, this may not be very positive since it signals some kind of loss, the loss of what has been acquired after the treatment.

Table 4.  
*All Test Results for the Control Group*

	Pre-Test	Post-Test	Delayed Post-Test
Mean	39,6	73,7	72,3

The table above presents the mean scores of the control group for each test given. The pre-test mean score 39,6 has increased to 73,7 after the treatment. This increase cannot be observed in the delayed post-test scores. There is a slight decrease in the scores of the participants from post-test to delayed post-test.

Table 5.  
*T-Test for All Test Scores of Control Group*

		Mean	t	df	Sig.
Pair 1	Results of Pre-test	39,6	-22.32	22	.001
	Results of Post-test	73,7			
Pair 2	Results of Pre-test	39,6	-14.94	22	.007
	Results of Delayed Post-test	72,3			
Pair 3	Results of Post-test	73,7	.72	22	.001
	Results of Delayed Post-test	72,3			

When the t-test results of the control group for each test was considered, it was seen that for this group all test results are significant. It is highly significant for the pre-test and post-test (Pair 1  $t = -22.32$ ;  $df = 22$ ;  $p \leq .001$  Pair 2  $t = -14.94$ ;  $df = 22$ ;  $p \leq .007$ ) and post-test and delayed post-test (Pair 3  $t = .72$ ;  $df = 22$ ;  $p \leq .001$ ) results. The results of post-test and delayed post-test are highly significant, since they show that students retained the target form four weeks after the treatment.

The control group was successful in retaining the newly learned item in their interlanguage. In other words, the traditional type of teaching (Present-Practice-Produce without extra emphasis on the output) helped learners to keep what they have learned in their interlanguage.

We are able to make these kinds of interpretations by analyzing the mean scores of the tests. The mean score of the delayed post-test of the control group is 72,3 however; the mean score of the experimental group was 75,1.

## DISCUSSION, CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

The purpose of this study was to test the effectiveness of a focus on form activity, namely dictogloss, and analyze its value by answering the two research questions:

*Research Question 1: Does Dictogloss have any effect on the learning of the target item chosen?*

The results reveal that the answer to the first research question is positive, meaning that dictogloss activities have positive effects on the learning of the target item. First of all, the participants engaged in the dictogloss treatment outperformed those who were exposed to the same input under traditional PPP technique for immediate learning according to the results of the post-test. The statistically significant difference between the pre-test and post-test for the experimental group reveals this. The students have increased their mean score from 40.2 to 81.4 in experimental group, and from 39.6 to 73.7 in the control group. The increase in mean score of the experimental group is 41.2; however, for the control group the difference is 34.1. When the mean scores of both groups are compared it is evident that dictogloss is an efficient technique for attracting learners' attention to the form in the input, therefore leading to the acquisition of the new item. As a result, it is possible to say that dictogloss fosters immediate uptake.

*Research Question 2: Does Dictogloss facilitate retaining the structure well over time?*

As with the first research question, the answer to the second research question is also affirmative. The delayed post-test results of control and experimental groups reveal different outcomes. According to the delayed post-tests, even though the test results for both groups are statistically significant, the control group seems to have an advantage over the experimental group. Dictogloss activities have helped the learners to acquire the target item but the decrease of the learners' delayed post-test results -from 81.4 to 75.1- is evidence of loss of knowledge. On the other hand, the control group's post test results decreased from 73.7 to 72.3, a fall of only one point. Statistically, it is possible to say that dictogloss activities facilitate retention. However, a comparison of the two groups -dictogloss versus traditional PPP- shows the latter seems to have an advantage over dictogloss in retention with this target item. Therefore, it can be said that the traditional PPP technique seems to work for learning and retention.

Kowal and Swain (1997) have found evidence of noticing, hypothesis-testing, and metatalk when using the dictogloss technique with 8th grade French immersion students. The teacher using this technique found that students often focused on more than just the grammatical aspect being emphasized. They discussed grammatical aspects, but also orthographic and semantic issues. The following pair work and whole class discussion did promote student discussion about the links between meaning and form in relation to the composing process. Also, the results of our study reveal that when students reflect consciously on the language they are producing, this may be a source of language learning. This actually brings us to the point where value of collaborative work for second language learning should be emphasized. Because dictogloss is an activity in which students work in cooperative groups to recreate a text,

this not only provides an authentic opportunity for cooperative learning, but encourages students to focus on meaning when listening to a text and also to develop effective listening strategies and proof reading and editing strategies.

The conclusion that the learners who participated in the dictogloss tasks outperformed the traditional learning group according to the post-test scores is consistent with the general trends observed in previous studies (Song & Suh 2008; Izumi, 2002; Izumi, 2003). The fact that the learners who engaged in the dictogloss tasks did significantly better suggests that having output opportunities was effective in developing learners' ability to use the target form in a more accurate, target-like way.

Regarding the issue of attention and SLA, this study appears to shed some light on the interconnections between attention, further processing of input, and L2 learning. Considering that the findings of this study about learning showed that the output groups outperformed the non-output group on the production post-test, it seems plausible to reason that the greater total amount of noticing of the two output groups played a role in mediating input and learning.

Acknowledging some limitations of the current study, several suggestions can be made for future research. Most of all, the size of the participants for both control and experimental groups were relatively small, and the participants were taken from several different intact classes, which weaken the value of random sampling in a strict sense and, furthermore, limit the generalizability of the findings. Future studies would be expected to gather the data from a greater number of participants in an experimental design, rather than in a quasi-experimental design, to enhance external validity or generalizability.

Next, a longitudinal study including more treatment sessions could shed more light on the acquisitional process in SLA. Only four hours of treatment for four weeks (16 hours in total) may have been inadequate. Another limitation that must be stated is about the target item. Subsequent research could additionally investigate other targeted linguistic structures to find possible relationships between the output–input treatment and the specific structure types as well as between output task type and the type of target form. Future research could extend this study by exploring the impact of other kinds of output tasks designed in light of task complexity literature, examining potential links among task complexity, noticing, further processing (e.g., restructuring, uptake), and learning.

Much of the research into task-based teaching has focused on adult classes in ESL contexts. As Candlin (2001) observes, however, little empirical research has been conducted on task-based teaching in school EFL contexts. As was stated by Doughty (2003), how to direct learners' attention to input has just begun to be investigated in SLA. This study focuses on this issue and found that dictogloss as a task to push the learner to produce the target form as output during the production stage directs the Turkish learners' attention to form.

Since its invention, dictogloss has been used as a teaching technique and a research tool. Jacobs and Small (2003) state that dictogloss represents a major shift from traditional dictation. When implemented conscientiously, dictogloss embodies sound principles of language teaching which include: learner autonomy, cooperation among learners, curricular integration, focus on meaning, diversity, thinking skills, alternative assessment, and teachers as co-learners. Mathews-Aydinli (2008)



recommends that to stimulate the kind of cognitive activity necessary for learning, different tasks are necessary: for example, using dictogloss activities with students, in which students listen to a text, take notes, and then work with a partner to reconstruct the text.

From the pedagogical aspect, this study suggests an alternative presentation to account for the learning of a chosen linguistic item. Thus, every new item to be presented to a learner should be presented in a way to take the attention of the learner.

In conclusion, while it is accepted that there are a number of issues that need to be addressed in further research, this study supports the idea that dictogloss is a useful addition to both students' and teachers' repertoires for focusing students' attention to a rich variety of form during meaningful interaction.

#### REFERENCES

- Adams, R. (2003). L2 output, reformulation and noticing: implications for IL development. *Language Teaching Research*, 1 (3), 347-376.
- Candlin, C. (1987). *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Candlin, C. (2001). Afterword: taking the curriculum to task. In M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing* (pp. 229-243). Harlow, England: Longman.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. (2001). Council of Europe. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, C. J. (2003). Instructed SLA: constraints, compensation, and enhancement. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 256-311). Malden: Blackwell Publishing.
- Egi, T. (2010). Uptake, modified output, and learner perceptions of recasts: learner responses as language awareness. *Modern Language Journal*, 94 (1), 1-21.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Foster, P. (1999). Key concepts in ELT. *ELT Journal*, 53(1), 69-70.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Ibarrola, A. L. (2009). Reformulation and self correction: testing the validity of correction strategies in the classroom. *Revista Espanola de Linguistica Aplicada*, 22, 189-215.
- Izumi, S. (2002). Output, input enhancement, and the noticing hypothesis: an experimental study on ESL relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 541-577.
- Izumi, S. (2003). Comprehension and production processes in second language learning: In search of the psycholinguistic rationale of the output hypothesis. *Applied Linguistics*, 24(2), 168-196.

- Jacobs, G. & Small, J. (2003). Combining dictogloss and cooperative learning to promote language learning. *The Reading Matrix*, 3(1), 1-15.
- Kim, Y. (2009). The effect of task complexity on learner-learner interaction. *System*, 37, 254-268.
- Kowal, M. & Swain, M. (1997). From semantic to syntactic processing: how can we promote it in the immersion classroom? In R. Johnson & M. Swain (Eds.), *Immersion education: International perspectives* (pp. 284-309). NY: Cambridge University Press.
- Littlewood, W. (2004). The task-based approach: some questions and suggestions. *ELT Journal*, 58(4), 319-326.
- Malmqvist, A. (2005). How does group discussion in reconstruction tasks affect written language output? *Language Awareness*, 14(2), 128-141.
- Mathews-Aydinli, J. (2008). Overlooked and understudied? A survey of current trends in research on adult English language learners. *Adult Education Quarterly*, 58(3), 198-213.
- Murphy, J. (2003). Task-based learning: the interaction between tasks and learners. *ELT Journal*, 57(4), 352-360.
- Nassaji, H. (2007). Elicitation and reformulation and their relationship with learner repair in dyadic interaction. *Language Learning*, 57(4), 511-548.
- Parrott, M. (1993). *Tasks for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Qi, D. and Lapkin, S. (2001). Exploring the role of noticing in a three-stage second language writing task. *Journal of Second Language Writing*, 10, 277-303.
- Samuda, V. & Madden, C. (1985). Task-based test design: testing as a reflection of classroom methodology. *Papers in Applied Linguistics Michigan*, 1, 84-89.
- Schmidt, R., & Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese. In R. Day (Ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition* (pp. 237-326). Rowley, MA: Newbury House.
- Seedhouse, P. (1999). Task-based interaction. *ELT Journal*, 53(3), 149-156.
- Song, M. & Suh, B. (2008). The effects of output task types on noticing and learning of the English past counterfactual conditional. *System*, 36, 295-312.
- Swales, J. (2009). The concept of task. In K. Branden, M. Bygate & J.M. Norris (Eds.), *Task-based language teaching*. Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. and Lapkin, S. (2002). Talking it through: two French immersion learners' response to reformulation. *International Journal of Educational Research*, 37, 285-304.
- Thornbury, S. (1997). Reformulation and reconstruction: tasks that promote "noticing". *ELT Journal*, 51(4), 326-335.
- Tocalli-Beller, A. and Swain, M. (2005). Reformulation: the cognitive conflict and L2 learning it generates. *International Journal of Applied Linguistics*, 15(1), 5-28.
- Vasiljevic, Z. (2010). Dictogloss as an interactive method of teaching listening comprehension to L2 learners. *English Language Teaching*, 3(1), 41-52.

Wajnryb, R. (1990). *Grammar dictation*. Oxford: Oxford University Press.  
Willis, J. (2004). *A framework for task-based learning*. Essex: Longman.

## APPENDIX

### MONOPOLY

Probably the most recognized board game around the world is the game of Monopoly. In this game, players vie for wealth by buying, selling, and renting properties; the key to success in the game, in addition to a bit of luck, is for a player to acquire monopolies on clusters of properties in order to force opponents to pay exorbitant rents and fees.

Although the game is now published in countless languages and versions, the beginnings of the game were considerably more humble. The game has developed so much because of being published in countless languages. Because it is an international game, it is published in each country with place names appropriate to the target language. The game was sold internationally, therefore foreign locations were used.

The game was invented in 1933 by Charles Darrow, during the height of the Great Depression. Darrow, who lived in Germantown, Pennsylvania, was himself unemployed during those difficult financial times. Darrow used the advantage of being unemployed, since he had so much free time, he was able to find time to invent the game. He set the original game not as might be expected in his hometown of Germantown, but in Atlantic City, New Jersey. The long walks along the Boardwalk and the visits to the Park Place in Atlantic City made him to set the game in Germantown. But because Atlantic City was the site of numerous pre-Depression vacations with very positive memories, he set the game there.

Darrow made the first games by hand and sold them locally. However, in 1935 Parker Brothers purchased the rights to Monopoly and took the first steps toward the mass production of today within the same year. Parker Brothers has a big role in the popularity of the game. Darrow was paid only 100 \$ by the manufacturing company, because he could not expect the possible fame of the game.

Adapted from Phillips, D. (1996). Longman Preparation Course for the TOEFL Test: Skills and Strategies. NY: Longman.

### İletişim/Correspondence

Nesrin ORUÇ  
İzmir Ekonomi Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu  
İZMİR-TÜRKİYE  
Tel: +90 232 4888174 (8174)  
nesrin.oruc@ieu.edu.tr



## Problems of Educational Unions and Solutions: A Qualitative Study

Murat TAŞDAN

KafkasUniversity, Faculty of Education

### Abstract

*Main purpose of this study is to determine the problems of educational unions depending on the perceptions of the teachers who are the members of a union or who find the ways to solve such problems. The study is in a survey model and it was carried out using qualitative research design. The study was carried out during the 2011-2012 education year on a total of 40 teachers, 20 of whom were the members of a union, 20 of whom were not, working for 10 primary schools in Kars province. As a data collection instrument a semi-structural interview form titled "Problems of Educational Unions" was used in the study. Data analysis was done using content analysis technique, one of the qualitative data analysis techniques. According to the result of the study the teachers who were the members of an educational union stated common problems educational unions in Turkey confront were economic problems, not finding enough number of members, not meeting the needs of teachers, not making the teachers being aware of such unions, not trying to solve the problems of the teachers properly, not functioning enough due to the influence of political pressure, not serving sufficiently because of the fearing of political interference, and not being taken into consideration by the government.*

**Keywords:** Union, teacher organization, educational union, problems of unions, future of unions

### INTRODUCTION

The qualities of the union movements differ from country to country. Business unionism is advanced (pragmatist unionism in other saying) in The United States of America, and non-revolutionary reformist unionism is advanced in England, and class unionism and political unionism are advanced more in Continental Europe (Ekin, 1996, 18; Yılmaz, 2010).

Knowledge about unionism, union-experience and union abilities are insufficient in Turkey. Moreover, this insufficiency sometimes loads unions with charges that are not their business and that they cannot overcome (Sendikal Birlik Dergisi, 2004,1).

In Turkey, as of the year of 2011 the unionization rate is 57,58 % in education sector (<http://www.csgeb.gov.tr/csgeb>). Teacher unions are legally charged with identifying and meeting the expectations of teachers (Bascia, 2000). According to researches, the most important reasons of teachers' not being a member of unions are; teachers do not consider unions as important and they do not believe in the necessity of unions, they do not trust administrators and authorities of unions enough, they regard that unions are too closely related with politics, they see unions as a part of political ideology, and their not having enough knowledge about the unions and their activities

(Akyüz, 1980; Taş,1995; Erdem, 1996; Yavuz 2003; Serinoğlu, 2004; Baysal, 2006; Yıldırım, 2007; Gökçe, 2008).

Main objective of this research is to present the problems according to views of teachers that education unions experience and to offer a solution for these problems. To reach this main purpose, following questions are tried to be answered. According to teachers who are union members and not member of a union; what are the main problems that education unions experience? Are there any material and moral pressures on education unions? If there, what are these pressures? Is there any relationship between education unions and political parties and ideologies? What are the opportunities and threats in front of the unions? What should be done for the solution of the problems that unions face?

## METHODOLOGY

This research has been patterned in literature review model and conducted by using qualitative research method.

### *Participants*

In this research 40 participants, who work in 10 different elementary schools in Kars, 20 of which are members of a union and 20 of are not a member of a union, have been interviewed.

### *Data-Collection Tool and the Analysis of Data*

In this research, semi-structured interview form is used as a data-collection tool. "The Problems Education Unions Experience" interview form is constituted of 5 personal information and 5 questions for identifying the problems that unions experience.

### *Analysis of the Data*

Research data are analysed by using content analysis technique, a qualitative data analysis technique.

### *Forming of the Categories*

In the research, the elements related to education union are identified by utilizing from the literature (Taş, 1995; Demiryürek,2008; Gül, 2007; Şimşek and Seashore, 2008; Uçkan and Kağnıcıoğlu, 2008; Özkiraz and Talu, 2008; Gökçe, 2009; Uluta and Sönmez, 2011) about the issue. Elements which are grounded on are ; "Problem, pressures towards to unions, future of the unions, developing the quality of unions".

## CONCLUSION, DISCUSSION AND RECOMMENDATIONS

According to unionized teachers, the most important problems faced by education unions in Turkey are those; economic difficulties, inability to find adequate members, inability to meet teachers expectations, inability to introduce themselves sufficiently, inability to voice the problems of teachers in a real sense, inability to do sufficient activities for fear of violating anyone and not being taken seriously by the government.

When it comes to non-unionized teachers, the most important issues of education unions are those; their lack of adequate sanctions on the government forces, inability to introduce themselves sufficiently, teachers' unwillingness to become a member of any union.

In Turkey, relations between unions and political parties are regarded as one of the most crucial problems. Unions have always been regarded within a domain as a result of the structures that cannot form "tradition" and, in this sense, any specific model (Lordoglu, 2004).

Some of the unionized teachers state, in relation to the future of the unions, that they (unions) will be closed as teachers have done nothing for them, and they (unions) will not leap forward as they do not have any static structure. As they are constantly on the agenda of governments and there are not any managers who understand the affairs of unions, teachers express that their futures (unions) will not be very bright.

Unionized teachers point out that if they make the future of unions better, they should not only be objective but also keep away from political ideology. It must not be forgotten that they ought to focus upon the issues of education and training. According to them, what the other crucial criteria is that the claims of teachers should be evaluated first.

In this study, it has been proved that unionized and non-unionized teachers have to agree on the necessity of gathering all education unions under one roof in order to increase the quality of education unions in Turkey. Unionized teachers state that union officials should deal with the problems of teachers instead of focusing on the range of politics, keep in touch with teachers (them), and work hard than expected in order to improve the qualities of the unions.

INONU UNIVERSITY JOURNAL OF THE FACULTY OF EDUCATION  
August 2012 ♦ Volume 13, Issue 2, pp. 57-78





## Eğitim İşkolundaki Sendikaların Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri - Nitel Bir Çalışma

Murat TAŞDAN

Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

### Özet

*Bu araştırmanın temel amacı, sendikali ve sendikasız öğretmenlerin görüşlerine göre eğitim sendikalarının yaşadıkları sorunları ortaya koymak ve bu sorunlara çözüm önerileri geliştirmektir. Araştırma tarama modelinde desenlenmiş ve nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Kars'taki 10 ilköğretim okulunda görev yapan 20'si sendika üyesi, 20'si sendika üyesi olmayan öğretmen olmak üzere toplam 40 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak "Eğitim Sendikalarının Yaşadıkları Sorunlar" başlıklı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler nitel veri analizi tekniklerinden içerik analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda sendikali öğretmenler Türkiye'deki eğitim sendikalarının karşılaştıkları en önemli sorunları; ekonomik sıkıntılar, yeterli üye bulamama, öğretmenlere yeterince yardımcı olamama, yeteri kadar kendilerini tanıtamama, gerçek anlamda öğretmenlerin sorunlarına değinmeme, siyasi baskıdan korkularak, kimseye ters düşmemek adına yeterli faaliyet yapmama, hükümet tarafından ciddiye alınmama olarak ifade etmişlerdir.*

**Anahtar Kelimeler:** Sendika, öğretmen örgütlenmesi, eğitim sendikası, sendikaların sorunları, sendikaların geleceği.

### GİRİŞ

Sendikal hareketlerin nitelikleri ülkelere göre farklılık göstermektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde (A.B.D.) ekonomik sendikacılık diğer bir ifade ile pragmatist sendikacılık, İngiltere'de ihtilalci olmayan reformist sendikacılık, Kıta Avrupası'nda ise sınıf sendikacılığı ve siyasal sendikacılık daha çok gelişmiştir (Ekin, 1996, 18; Yılmaz, 2010). Türkiye'de ise sendikacılık demokratikleşme ve batılılaşma sürecinde, Avrupa ve A.B.D.'nin etkisinde uzun süreli kesintiler ile var olma mücadelesi vermiştir.

Dünyada endüstri ilişkileri alanında köklü değişiklikler meydana gelirken, Türk endüstri ilişkilerinin bu gelişmelerden etkilendiği ve buna uygun bir yapılanma sürecine girdiği görülmektedir. Bununla beraber modernleşme sürecini kendisine Batıyı model alarak gerçekleştiren toplumların, Batı'dan aktardıkları kurum ve kuralların kendi toplumsal dinamikleriyle çatışma içine girdiği, Türkiye'nin modernleşme süreci de dikkate alındığında, bilinen bir gerçektir. Sendikaların gerek ortaya çıkış süreci, gerek sosyo-ekonomik konumlanışı açısından da durum benzerlik göstermektedir (Yılmaz, 2010).

Öğretmenler kamu çalışanları arasında en çok sayıyı oluşturan, nitelik olarak daha iyi öğrenim görmüş ve toplumun dar gelirli kesimlerinden gelmiş kişilerdir.

Vermiş oldukları hizmetin toplumun tüm katmanlarına yönelik olması, toplumdaki tüm sıkıntıları yaşamalarına ve gözlemlenmelerine neden olmuştur. Bütün bu etmenler öğretmenleri daima dinamik ve örgütlenmeye yakın bir çalışan kesimi olarak ortaya çıkarmıştır (Altunya, 2008, 20).

Eğitim sendikaları, öğretmenlerin beklentilerini belirlemek ve karşılamak ile yasal olarak yükümlüdürler. Öğretmen sendikaları, öğretmenlerin toplumsal katılımı, okuldaki rolleri ile birlikte saygınlık kazanmaları ve öğretmenlerin sosyalleşmelerinde önemlidir (Bascia, 2000).

Ancak Türkiye’de sendikacılık bilgisi, deneyimi ve sendikal beceriler yetersizdir. Bu yetersizlikler örgütlenme ile birlikte sendikal amaçların, misyon ve vizyonunun tespitindeki acemilik ve savrulmalara sebep olmaktadır. Hatta bu yetersizlik bazen sendikalara, kendi işleri olmayan ve altından kalkmalarının da mümkün olmadığını görevler yüklemektedir (Sendikal Birlik Dergisi, 2004, 1).

Türkiye’de ilk öğretmen örgütlerinin kuruluşundan günümüze kadar yüzyıl geçmiştir. Bu süre, meslekî bir örgütlenme süreci için az değildir. İşçi örgütlenmelerinin de aynı dönemde başladığı düşünülürse, bugün meslekî örgütlenmeyi tam anlamıyla tamamlayamayan öğretmenlerin, meslekî örgütlenmelerinde önemli sorunlarla karşılaştığı söylenebilir. Mesleğin saygınlığına uygun örgütlenmenin doğru temeller üzerinde tamamlanabilmesi ve bu yolla öğretmenlerin meslekî dayanışma içerisinde haklarını savunabilmeleri için geçmişin olumlu ve olumsuz deneyimlerinden dersler çıkarılması gerekmektedir (Uygun, 2009).

Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı’nın verilerine göre Türkiye’de 2011 yılı itibarıyla toplam 909.168 eğitim çalışanı yer almakta ve bu çalışanların 524.490’ı sendika üyesiyken, 384.678 eğitim çalışanı sendikaya üye değildir. Eğitim sektöründe sendikalaşma oranı % 57,58’dir (<http://www.csgb.gov.tr/csgb>). Bu şu anlama gelmektedir; Türkiye’deki eğitim çalışanlarının % 42,32’si herhangi bir sendikaya üye değildir. Alanyazında değişik araştırmaların bir boyutu olarak öğretmenlerin eğitim sendikalarına bakış açıları incelenmiştir. Bu araştırmalarda öğretmenlerin sendikalara üye olmamalarının en önemli sebepleri; öğretmenlerin sendikalara önem vermemeleri ve gerekliliğine inanmamaları, sendikaların yöneticilerine ve yetkililerine yeterince güvenmemeleri, sendikaları siyaset ile çok yakın ilişkili görmeleri, sendikaları siyasal ideolojilerin bir parçası olarak görmeleri, sendikalardan ve sendikaların etkinliklerinden yeterince bilgi sahibi olmamalarıdır (Akyüz, 1980; Taş, 1995; Erdem, 1996; Yavuz, 2003; Serinoğlu, 2004; Baysal, 2006; Yıldırım, 2007; Gökçe, 2008; Ulutaş ve Sönmez, 2011).

Eğitim çalışanlarının ve bu grup içerisinde öğretmenlerin, yukarıda ifade edilen sebeplerin de etkisiyle yeterince örgütlenememeleri, eğitim sisteminde kalıcı ve doğru çözümler üretilmesini engelleyen sebeplerden birisidir.

Bir toplumun genel olarak demokratikleşme düzeyini gösteren ölçütlerden birisi de örgütlenme düzeyidir. Bir mesleğin, meslek olma koşullarından birisi de meslek çalışanlarının örgütlenme düzeyleridir. Bu anlamda Türkiye’deki eğitim çalışanlarının örgütlenmesi hem eğitimin niteliği, hem de öğretmenlik mesleğinin saygınlığının artması bakımından önemlidir. Öğretmenlerin sendikalaşma düzeyinin ve bu bağlamda eğitim sendikalarının niteliklerinin artması sendikaların mevcut sorunlarını çözmeleri ve kendilerini yenilemelerine bağlıdır. Bu yüzden Türkiye’deki mevcut

eğitim sendikalarının sorunlarının tespiti ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin ortaya konulması önemlidir.

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin görüşlerine göre eğitim işkolundaki sendikaların yaşadıkları sorunları ortaya koymak ve bu sorunlara çözüm önerileri geliştirmektir.

Bu temel amaca ulaşmak için şu alt sorulara cevaplar aranmıştır.

*Sendikalı ve sendikasız öğretmenlere göre;*

- Eğitim sendikalarının yaşadıkları temel sorunlar nelerdir?
- Eğitim sendikaları üzerinde maddi ve manevi baskılar var mıdır? Varsa bu baskılar nelerdir?
- Eğitim sendikaları ile siyasal partiler ve ideolojiler arasında bir ilişki var mıdır?
- Eğitim sendikalarının önündeki fırsatlar ve tehditler nelerdir?
- Eğitim sendikalarının yaşadıkları sorunların çözümü için neler yapılmalıdır?

## YÖNTEM

Bu araştırma tarama modelinde desenlenmiş ve nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Türkiye'deki eğitim işkolundaki sendikaların yaşadığı sorunlar ve sorunların çözümüne yönelik öneriler, sendika üyesi olan ve olmayan öğretmenlerin görüşleriyle ele alınmıştır.

### *Katılımcılar*

Araştırma 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Kars'taki 10 ilköğretim okulunda görev yapan 20'si sendika üyesi, 20'i sendika üyesi olmayan öğretmen olmak üzere toplam 40 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıları tanıttıcı bilgiler tablo 1'de verilmiştir

Tablo.1

*Katılımcılara ilişkin kişisel ve mesleki bilgiler*

<i>Sendikasız Öğretmen</i>		<i>Sendikalı Öğretmen</i>		
<i>Değişken</i>	<i>n</i>	<i>Değişken</i>	<i>n</i>	
<i>Cinsiyet</i>		<i>Cinsiyet</i>		
Kadın	12	Kadın	7	
Erkek	8	Erkek	13	
<i>Medeni Hal</i>		<i>Medeni Hal</i>		
Evli	11	Evli	11	
Bekâr	9	Bekâr	9	
<i>Mesleki kıdem</i>		<i>Mesleki kıdem</i>		
1-5 yıl	9	1-5 yıl	5	
6-10 yıl	6	6-10 yıl	6	
11-15 yıl	3	11-15 yıl	4	
16-20 yıl	1	16-20 yıl	3	
20 yıl ve üstü	1	20 yıl ve üstü	2	
<i>Sendika değiştirdiniz mi?</i>				
Evet				8
Hayır				12

Tablo1’de görüldüğü gibi araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin, 21’erkek, 19’u kadın; 18’i evli, 22’si bekârdır. Öğretmenlerin 14’ünün mesleki kıdemi 1-5 yıl, 12’sinin 6-10 yıl, 7’sinin 11-15 yıl, 4’ünün 16-20 yıl arasında ve 3’ünün ise 20 yıldan daha fazladır. Araştırmada sendika üyesi 8 öğretmen “*sendika değiştirdiğini*”, 12 öğretmen ise “*sendika değiştirmedini*” ifade etmişlerdir.

#### *Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi*

Bu araştırmada öğretmenlerin eğitim sendikalarında yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin öneriler elde etmek amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. “Eğitim *Sendikalarının Yaşadıkları Sorunlar*” görüşme formu 5 adet kişisel bilgidен ve sendikaların yaşadıkları sorunları belirtmeye yönelik 5 adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

Araştırma verileri, nitel veri analizi tekniklerinden içerik analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Bu amaçla önce görüşme verilerinin çözümlemesi yapılmış ve çözümlenen metin üzerinde kodlar oluşturulmuştur. Daha sonra, birbiriyle ilişkili ve anlamlı bir bütün oluşturan kodlar, temalar altında birleştirilmiştir. Kodlama ve tema oluşturma sürecinin güvenilirliğini sağlamak amacıyla, veriler birbirinden bağımsız olarak iki araştırmacı tarafından kodlanarak aradaki tutarlılık incelenmiştir. Bu araştırmada, verilerin nasıl analiz edildiği, kategorilerin nasıl oluşturulduğu, araştırmanın geçerliğinin ve güvenilirliğinin nasıl sağlandığı sistematik ve açık bir biçimde aşağıda açıklanmıştır.

***Kategorilerin oluşturulması.*** Araştırmada öncelikle eğitim sendikası ile ilgili öğeler, konuyla ilgili alanyazından yararlanarak (Taş, 1995; Demiryürek, 2008; Gül, 2007; Şimşek ve Seashore, 2008; Uçkan ve Kağnıcıoğlu, 2008; Özkiraz ve Talu, 2008; Gökçe, 2009; Uluta ve Sönmez, 2011) belirlenmiştir. Araştırmada temel alınan öğeler şunlardır: “*Sorun, baskı, senika-siyaset ilişkisi, sendikaların geleceği, sendikaların niteliğinin artırılması*”

#### *Verilerin İşlenmesi*

Kavramsal çerçeveyi oluşturan temalar belirlendikten sonra belirlenen ölçütler dikkate alınarak iki araştırmacı tarafından veriler ayrı ayrı kodlanarak tablolaştırılmıştır. Daha sonra iki araştırmacının belirlediği kodlar karşılaştırılarak kodların tutarlılığına bakılmıştır. Araştırmacılar tarafından belirlenen bütün kodlar, Kafkas Üniversitesi’nde görev yapan dört öğretim üyesine uzman görüşü almak amacıyla sunulmuştur. Alınan dönütlerden hareketle son düzeltmeler yapılmıştır.

***Geçerlik ve güvenilirlik.*** Bu araştırmada sonuçların geçerliğini artırmak amacıyla yapılan işlemler aşağıda açıklanmıştır.

1. Öğretmenler tarafından ifade edilen her açıklama rapor edilmiştir. Ayrıca temalar ve temalarda yer alan kodların objektif bir şekilde raporda yer almasına dikkat edilmiştir.
2. İçerik analizi yapabilmek için öncelikle eğitim çalışanlarının örgütlenmesi ile ilgili alanyazın ayrıntılı incelenerek yukarıda belirtilen temalar oluşturulmuştur. Kuramsal yapı, elde edilen kodları sınıflamak,

özetlemek ve kodlarla temaların tutarlı olup olmadığını belirlemede bir ölçüt olarak kullanıldığı için veriler kuramsal olarak desteklenmiştir.

3. Ayrıca bulguları destekleyici alıntılar doğrudan sunularak, geçerliğin artırılmasına çalışılmıştır.

Araştırma verilerinin güvenilirliği için aşağıdaki işlemler yapılmıştır:

4. Araştırma sonuçlarının güvenilirliğini artırmak için iki araştırmacının ayrı ayrı kodlayıcı güvenilirliği hesaplanmıştır. Ayrıca alan yazımından elde edilen sonuçlar ile içerik analizinden elde edilen sonuçların tutarlılığı da incelenerek sonuçların güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Bu bağlamda “Eğitim Sendikalarının Yaşadıkları Sorunlar” görüşme formunda yer alan sorular için ayrı ayrı “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” belirlenmiş ve daha sonra Miles ve Huberman’ın (1994, 64) önerdiği güvenilirliği belirleme formülü kullanılarak kodlayıcı güvenilirliği hesaplanmıştır. Görüşme formundaki 5 soru için birinci araştırmacı 5 tema (*Sorun, sendikalara baskı, siyaset ilişkisi, sendikaların geleceği, sendikaların niteliğinin artırılması*); ikinci araştırmacı ise 4 tema (*sorun, siyaset ilişkisi, sendikaların geleceği, sendikaların niteliğinin artırılması*) belirlemiştir. Bu durumda temalar bölümü için güvenilirlik  $4/4+1 \times 100 = \%80$  olarak hesaplanmıştır. Bu oran da temalar düzeyinde güvenilirlik için yeterli bir oran olarak kabul edilmiştir.

## BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular, araştırmada elde edilen temel kategoriler dikkate alınarak sırasıyla sunulmuştur.

### ***Kategori-1: Sorun***

Araştırmada sendikasız öğretmenlerin yedisi sendikaların çalışmalarını “*yeterli bulmadıklarını*”, 12’si sendikaların çalışmalarını “*takip etmediğini*”, bir sendikasız öğretmen ise sendikaların çalışmalarını “*yeterli*” bulunduğunu ifade etmiştir. Sendikalı öğretmenlerin ise üçü sendikaların çalışmalarını genel olarak “*yeterli*” bulduklarını, 15’i “*yeterli bulmadıklarını*” ve ikisi ise sendikaların çalışmalarını “*takip etmediklerini*” ifade etmişlerdir.

Tablo 2’de sendika üyesi olan ve olmayan öğretmenlerin, sendikaların karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 2.  
Sendikaların Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

<i>Sendikalı Öğretmenler</i>	<i>f</i>	<i>Sendikasız Öğretmenler</i>	<i>f</i>
Ekonomik sıkıntılar	3	Hükümet üzerinde yeterli yaptırım gücünün olmaması.	2
Yeterli üye bulamama.	2	Kendilerini yeterince ifade edememeleri.	2
Öğretmenlere yeterince yardımcı olamama.	2	Öğretmenlerin üye olmak istememesi.	2
Eğitim alanında birliğin ve birlikteliğin sağlanmaması.	2		
Yeteri kadar kendilerini tanıtamamaları.	2		
Gerçek anlamda öğretmenlerin sorunlarına değinilmiyor olması.	2		
Hükümet tarafından ciddiye alınmamaları.	2		
Sorunları yoktur.	2		

Tablo 2’de de görüldüğü gibi sendikalı öğretmenlere göre eğitim sendikalarının yaşadığı en önemli sorunlar; ekonomik sıkıntılar, yeterli üye bulamama, öğretmenlere yeterince yardımcı olamama, kendilerini yeteri kadar tanıtmamaları, gerçek anlamda öğretmenlerin sorunları ile ilgilenmemedir. Sendikasız öğretmenler ise sendikaların hükümet üzerinde yeterli yaptırım gücünün olmamasını, kendilerini yeterince ifade edememelerini ve öğretmenlerin üye olmak istememesini en önemli sorunlar olarak ifade etmişlerdir.

Eğitim sendikalarının yaşadıkları sorunlar ile ilgili olarak; Sendikalı Ö-5 – “Yetenekli adam yok. Herkes kendine yontuyor. Adanı olana yardım prensibi var.” Sendikalı Ö-17“Sendikalar kahvehane gibi kullanılıyor.” Sendikalı Ö-18 “Faaliyetler yetersiz kalıyor. Siyasi baskıdan korkuluyor, kimseye ters düşmemek adına yeterli faaliyet yapılmıyor.” Sendikalı Ö-19 “Sendikaların tek sorunu öğretmenlerin sorunlarını çözememek olsa gerek.” Sendikalı Ö-20 “Bazı güç odaklarının güdümünde kalmaları.” Sendikasız Ö-6 “En büyük problem sendikaların hepsinin bir siyasi parti tabanlı olması. Bu çerçevede problemler genişletilebilir.” Sendikasız Ö-15“Vardır. Genel-geçer bir strateji geliştirememeleri, yeterince kendilerini tanıtamamaları ve maddi yetersizlikler.” Sendikasız Ö-20 “Mutlaka vardır. Bence tüm sendikalarda yaşanan sorunlar, eğitim sendikalarında da yaşanmaktadır.” olarak ifade etmiştir.

### **Kategori-2: Baskı**

Tablo 3’te sendika üyesi olan ve olmayan öğretmenlerin sendikaların üzerinde maddi ve manevi baskı olup olmadığına yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 3.  
*Sendikalar Üzerindeki Maddi ve Manevi Baskılara İlişkin Öğretmen Görüşleri*

<i>Sendikalı Öğretmenler</i>	<i>f</i>	<i>Sendikasız Öğretmenler</i>	<i>f</i>
Siyasi partiler baskı yapıyor.	14	Siyasi partiler tarafından baskılar vardır.	13
Hükümetler baskı yapıyor.	11	Hükümetler baskı yapıyor.	10
Siyasi baskı olduğunu zannediyorum.	2	Siyasi baskılar olduğunu düşünüyorum	4
Hiçbir baskı görmedim.	2	Öğretmenler tarafından baskı altında olduklarını sanıyorum.	1

Tablo 3'te görüldüğü gibi sendikalı öğretmenlerin 14'ü, sendikasız öğretmenlerin de 13'ü siyasi partiler tarafından sendikalara baskılar yapıldığını ifade etmişlerdir. Yine sendikalı öğretmenlerin 11'i, sendikasız öğretmenlerin de 10'u hükümetlerin sendikalara baskı yaptığını ifade etmişlerdir. Yine sendikalı 5, sendikasız 5 öğretmen sendikalar üzerinde herhangi bir baskı olmadığını düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Eğitim işkolunda faaliyet gösteren sendikaların üzerinde maddi ve manevi baskı olup-olmadığıyla ilişkili olarak; Sendikalı Ö-16 "*Her siyasi partinin kendi düşüncesinde bir sendikası var. Hükümet değiştikçe siyasi baskılarda oluşmaktadır.*" Sendikalı Ö-20 "*Hükümet hangi sendikaya yakınsa o sendikaya baskı olası değildir.*" Sendikasız Ö-1 "*Evet Hükümet. Bizim hakkımız için kurulan sendika sadece hükümetin çıkarlarını gözetmekte.*" Sendikasız Ö-19 "*Baskıdan ziyade düşünce yapısının benzerliğinden kaynaklanan beklentiler olabiliyor zaman, zaman.*" ifade etmiştir.

### **Kategori-3: Sendika ve Siyaset İlişkisi**

Tablo 4'te sendika üyesi olan ve olmayan öğretmenlerin sendikalar ve siyaset arasında bir ilişki olup-olmadığına ilişkin görüşlerine yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.  
*Sendika ve Siyaset İlişkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri*

<i>Sendikalı Öğretmenler</i>	<i>f</i>	<i>Sendikasız Öğretmenler</i>	<i>f</i>
Siyasi ilişki var doğal değil.	9	Evet, söz konusudur. Ama doğal olmadığını düşünüyorum.	12
Kesinlikle var. Bir dereceye kadar normal ama fazlası herkese zarar veriyor.	4	Kesinlikle söz konusudur ve doğaldır.	5
İlişki vardır ve doğaldır.	2	Söz konusudur. Aşırıya kaçmamak şartıyla doğaldır	2

Tablo 4'te görüldüğü gibi, sendikalı öğretmenlerin 9'u, sendikasız öğretmenlerin de 12'si sendika-siyaset ilişkisinin var olduğunu, ama bu ilişkinin doğru ve doğal olmadığını ifade etmiştir. Yine sendikalı 4 öğretmen ile sendikasız 2 öğretmen, sendika ve siyaset ilişkisinin bir dereceye kadar doğal olduğunu belirtmiştir. Sendikalı ve sendikasız 2 öğretmen ise sendika-siyaset ilişkisinin var olduğunu ve bu ilişkinin doğal olduğunu ifade etmiştir.

Eğitim işkolunda faaliyet gösteren sendikalar ve siyaset ilişkisi ile ilgili olarak; Sendikacı Ö-3 “Ölçüler dâhilinde olmalıdır.” Sendikacı Ö-8 “Evet hepsi çeşitli ideolojilerden beslenir.” Sendikacı Ö-13 “Elbette söz konusudur ve hayli doğaldır. Taraf olmamak elde değildir. Taassup anlamında bağlı olmasalar da bağlantılı oldukları düşüncesindeyim.” Sendikacı Ö-17 “Evet söz konusudur. Doğal bulmuyorum hatta tek bir çatı altında toplanılmasını daha doğru buluyorum.” Sendikacı Ö-18 “Kesinlikle söz konusudur, Sendikaların tarafsız olacağına ihtimal vermem.” Sendikacı Ö-19 “İlişki hepsinde söz konusu ve bu birliği bozucu bir durum. İdeolojik sendikalar güvenilirliğini yitirir.” Sendikası Ö-3 “Kesinlikle sendikaların siyasi ideolojisi olmamalıdır.” Sendikası Ö-4. “Kesinlikle vardır. Doğaldır. Türkiye’ de siyasi ideolojinin karışmadığı bir kurum yok zaten.” Sendikası Ö-9 –“Bence var. Bunların olması doğal. Çünkü insanın olduğu her yer de siyasi ideoloji vardır.” Sendikası Ö-15 “Tabi ki vardır. Bence doğal değil. Sendikanın amacı siyasi propaganda yapmak değil; bir amaca hizmet etmektir.” Sendikası Ö-16 “Eğitim sendikaları ile siyasi ideolojiler arasında bir ilişki olduğunu düşünmüyorum.” Sendikası Ö-20 “Kesinlikle eğitim sendikaları ile siyasi ideolojiler arasında ilişki var. Olmasaydı her siyasi görüş göre ayrı sendika olmazdı. Doğaldır ama olmamalı bence.” biçiminde görüş bildirmiştir.

#### **Kategori-4: Gelecek**

Tablo 5’te sendika üyesi olan ve olmayan öğretmenlerin sendikaları nasıl bir gelecek beklediğine ilişkin görüşlerine yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 5.  
Eğitim Sendikalarının Geleceğine İlişkin Görüşler

<i>Sendikacı Öğretmenler</i>	<i>f</i>	<i>Sendikası Öğretmenler</i>	<i>f</i>
Objektif olmaları lazım. Siyasi ideolojiden uzak; eğitim ve öğretim sorunlarına eğilmesi lazım.	3	Eğitim sendikalarının geleceğini iyi görmüyorum	3
İyi fırsatları en iyi biçimde değerlendirmesi gereklidir	3	Kafa yapısı değişmedikçe hiçbir gelecek görmüyorum maalesef.	3
Toparlanılmalı ve yapılacak işler ciddiye alınarak başta öğretmenlerin talepleri değerlendirilmeli.	3	Etki altından kurtulmaları gerekiyor.	2
Statik bir yapıya sahip oldukları düşüncesindeyim. Bir sıçrama yapacaklarını sanmıyorum.	3	İnşallah ileride daha çok gelişecek. Hükümetlerin baskısı azalacak.	1
Çok parlak görmüyorum iktidarın ya da muhalefetin veya çeşitli örgütlerin güdümünden çıkmaları fırsat olur.	2	Eğitim sendikalarının geleceği de bugünkü ile aynı olur. Çünkü aynı yerlerinde saydıklarını düşünüyorum. Siyasi faaliyetler burada çok etkili.	1



Tablo 5'te görüldüğü gibi sendikalı öğretmenler sendikaların geleceği ile ilişkili olarak objektif olmaları, eğitim-öğretimin sorunları ile ilgilenmeleri, fırsatları iyi değerlendirmeleri ve toparlanarak öğretmenlerin beklentilerini karşılamaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Sendikalı öğretmenler sendikaların iktidar, muhalefet veya herhangi bir örgütün güdümünden çıkmalarının sendikalar için fırsat olacağını ifade etmişlerdir. Sendikasız öğretmenler ise eğitim sendikalarının geleceği ile ilgili olarak çok umutlu olmadıklarını ve mevcut anlayışlarını değiştirmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Sendikasız öğretmenler hükümetlerin baskısının azalması ile sendikaların geleceğinin daha iyi olacağını belirtmişlerdir.

Eğitim sendikalarının geleceği ile ilgili olarak; Sendikalı Ö-8 “*Vaatlerle üye kaydedildiği sürece sendikaların durumu gayet iyi olacak. Sendikalar sadece insanları bölmeye, meslek grupları içinde ayrımcılığa yol açıyor.*” Sendikalı Ö9 “*Siyasi yelpazeye göre değişeceğini düşünüyorum. Kendi iç dinamikleri işleyişlerine engel teşkil etmemektedir.*” Sendikalı Ö12 “*Geleceğini parlak görmüyorum. Eğer kendilerini siyasi parti olarak değil de gerçekten eğitim sendikası olarak görürlerse ve ortak hareket edebilirlerse var olan sorunların azalacağına inanıyorum.*” Sendikalı 17 “*Giderek kalite artmakta. İnsanların hak ve sorumluluklarını bilmeleri oranında fırsatlar artar. Önlerindeki engellerde zamanla kalkar.*” Sendikalı Ö-18 “*Siyasal etkiler olduğuna eminim, iktidara yakın sendikalar maddi – manevi daha rahat oluyorlar. İşleyişleri ve fırsatları daha fazla oluyor. Diğer sendikalar ise zorlanıyor, istifalar oluyor etkisiz görülen sendikalar boşalıyor.*” Sendikalı Ö-20 “*Gelecekte de herhangi bir değişimin olacağını sanmıyorum. Çünkü eğitim sistemimiz ve öğretmene bakış açısı değişmedikçe sendikalarında gelişmesi beklenemez.*” ifade etmiştir.

Yine eğitim sendikalarının geleceği ile ilgili olarak; Sendikasız Ö-1 “*Hiçbir şey yapmadıkları için kapanacaklardır.*” Sendikasız Ö-8 “*Eğitim sendikalarında üye fazlalığına göre işlevselliğini sürdürüyor üye fazlalığı da iktidar partisi ile doğru orantılı gidiyor. Fırsat guruplara ayrılarak değil tek bir çatı altında birlik olarak çözülebilir.*” Sendikasız Ö9 “*İyi görmüyorum. Çünkü işten anlayan kişiler sendikacılık yapmıyor. İşinde yetkin olmayan kişilerin yaptığı iş ne olur.*” Sendikasız11- “*Bu şekilde devam ederse, çalışanlara faydası olacağını inanmıyorum. İnanırlılıklarını ve işlevselliğini yitireceğini düşünüyorum.*” Sendikasız Ö20- “*Seslerini siyasi ideolojilerine göre değil eğitimcilerin ihtiyaç, sorunlarına göre iletmeliler gerekli mercilere. Engeller bence; ideoloji farklılıkları sağlayacak çıkarlar hükümet ve partinin engeller.*” olarak düşüncesini ifade etmiştir.

#### **Kategori-5: Niteliğin Artırılması**

Tablo 6'da sendikalı olan ve olmayan öğretmenlerin eğitim sendikalarının mevcut sorunlarını nasıl çözmeleri gerektiğine ilişkin görüşleri verilmiştir.

Tablo 6.  
Sorunların Çözümüne Yönelik Geliştirilen Önerilere İlişkin Görüşler

<i>Sendikalı Öğretmenler</i>	<i>f</i>	<i>Sendikasız Öğretmenler</i>	<i>f</i>
Hepsi kapatılıp tüm öğretmenlerin bir sendika altında toplanmaları gerekiyor.	6	Tek çatı altında toplanmalı	3
Gerçek anlamda siyasetle değil de işleri olan öğretmen hakları ile ilgilenilmeli.	3	Öğretmenlerin ihtiyaçlarını ve isteklerini göz önünde bulundurmaları gerekiyor.	3
Çalışması gerekir. Sadece öğretmenleri sendikalara üye yapmak yetmiyor.	3	Kendilerini geliştirmeleri gerekir.	2
Her öğretmenler ile iletişim kurulması gerekir.	3	Üyelerine yeteri kadar iyi hizmet verdiğini düşünmüyorum	2
Sahaya inmeleri gerekir	2	Sendikalar ideolojiden arınması gerekir.	2

Tablo 6'da görüldüğü gibi sendikaların yaşadıkları sorunların çözümü için sendikalı öğretmenler sendikaların tek çatı altında toplanması gerektiğini, siyasetten daha ziyade öğretmen sorunları ile ilgilenmeleri, sahaya inmeleri, her öğretmen ile birebir ilgilenmeleri ve daha çok çalışmalarını gerektiğini belirtmişlerdir. Sendikasız öğretmenler ise sendikaların yaşadıkları sorunların çözümü için; sendikaların tek çatı altında toplanmaları, öğretmenlerin ihtiyaçlarına daha duyarlı olmaları, siyasetten arınmaları ve daha çok çalışmalarını gerektiğini ifade etmişlerdir.

Eğitim işkolunda faaliyetlerin yaşadıkları mevcut sorunların çözümü için; Sendikalı Ö-1 “Kendilerini daha net ve iyi ifade etmeli. Yaptıkları hizmetleri daha iyi duyurmalı insanlarla ilişkilerini artırmalı.” Sendikalı Ö-11 “Sadece yetkili sendika olma adına öğretmenlere yaklaşılmamalı başka zaman yüzlerini gördüğümüz yok.” Sendikalı Ö-13 “Öğretmenlerle daha sık görüşülmeli, ilgilenilmelidir. Öğretmenin sıkıntısını anlatmadan bunu hissedecek kadar yetenekli sendikacıların yetişmesini diliyorum.” Sendikalı Ö-17 “Amaç ve hedeflerini iyi belirlemeli, daha yaygın olarak çalışmalar yapılmalı, amaç dışı faaliyetlerde bulunulmamalı.” Sendikalı Ö-18 “Faaliyetlerini arttırmalı ve üyelerine daha yakın olmalı, her durumdan haberdar etmelidir. Seçtikleri yöneticiler yetersiz görülürse değişiklik yapılmalıdır, kayırmacılık olmamalıdır.” Sendikalı Ö-20 “Öncelikle sendikaların kendilerini değil de, temsil ettikleri öğretmenleri düşünüp savunmaları gerekir. Farklı sendikalarda olduğu için başkalarının önünü kesme faaliyetlerinin sona ermesi gerekir. Kısacası sendikalar birbirleri ile polemige girmek yerine asıl işleri olan öğretmen haklarını korumaya uğraşmalıdırlar.” Sendikasız Ö-31- “Bence özellikle sendikacılık uygulamalar konusunda Avrupa ülkelerindeki sendikacılık faaliyetlerini örnek almalı, incelemeliler.” biçiminde görüş bildirmiştir.

Yine eğitim sendikalarının yaşadıkları sorunların çözümü için yukarıda ifade edilen görüşlerden farklı olarak; Sendikasız Ö-1 “Sendikalar neyi yapması gerektiğini

biliyorlar. Yapmama nedenlerini kendilerine sorabilirsiniz.” Sendikası Ö-2 “Öğretmenlerin sorunlarını iyi bilmelidirler. Daha sistemli çalışmalılar. Güçlerini arttırmalıdır.” Sendikası Ö-4 “Öğretmenlerin çılgınlıklarına kulak verip onları dinlemeli bunu düzgün bir biçimde Hükümete sunmalıdır.” Sendikası Ö-7 “Birbirleri ile uğraşmak yerine sorunları çözümlenmeye çalışsınlar.” Sendikası Ö-8 “Eğitim sendikalarının sadece eğitim çalışanlarını düşünür. İşler yapmasını ve tek bir çatı altında toplanmasını yapılan işlerde siyasal rant sağlanmak amacıyla yapılmamasını.” Sendikası Ö-10 “Üyelerle daha fazla işbirliği olmalı. Sendika yetkilileri sadece üye yapacakları zaman geliyorlar. Ondan sonra başka arayıp sormuyorlar diye düşünüyorum. Siyasetten de uzak durmaları gerekli.” Sendikası Ö-11 “Sendikalar siyaset yapılan yerler değil. Çalışanların özlük haklarının iyileştirilmesi kalitelerin artırılması için çaba harcayan yerler olmalı.” Sendikası Ö-13 “İdeolojiye hizmet etmeyi bırakmalı. Tüm eğitim çalışanlarının birliğini sağlanmalıdır.” Sendikası Ö-15- “Öğretmen sorunları gerçekçi bir şekilde ele alınması. Eğitimde karşılaşılan sorunlara nitelikli çözümler geliştirmeleri. Anlık çözümler yerine genel geçer çözümler bulunmalı. Çözüm birilerini memnun ederken diğerini üzmemelidir.” Sendikası Ö-17 “Siyasetten uzak durmaları. Yapıcı çalışmalara yönelmeleri. Öğretmenin insan olduğunu anlamaları. Eğitici kökenli başkanların olması. Başkanların, danışmanların hukuksal anlamda da bilgi düzeyi olması.” Sendikası Ö-18 “Öncelikle amaç ve faaliyetleri çok iyi anlatmalılar biz eğitimcilere aktif olarak çalışmalılar, eğitimcinin her daim arkasında olmalılar.” Sendikası Ö-20 “Bir camia düşünün ki iktidar ne ise o grupta aynı düşünceden olmaya zorunlusun ne acı. Oysa bizler Zikri Hür ve Vicdanı Hür olmalıyız ki geleceğin büyük Türkiye’ sine sağlam beyinli gelecek kaygısı taşıyan kişilikli bireyler yetiştirelim. Şimdi soruyorum bizim fikrimiz ve vicdanımız hür mü? Biz ne kadar kişilik sahibiyiz ki yetiştireceğiz.” olarak görüşlerini ifade etmiştir.

#### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Eğitim işkolunda faaliyet gösteren sendikaların yaşadıkları sorunları ortaya koymak ve bu sorunlara çözüm önerileri geliştirmek amacıyla yapılan bu araştırmaya katılan sendikası öğretmenlerin yedisi eğitim sendikaların çalışmalarını genel olarak yeterli bulmadığını, 12’si takip etmediğini, biri ise yeterli bulduğunu ifade etmiştir. Sendikalı öğretmenlerin ise üçü sendikaların çalışmalarını genel olarak yeterli bulduğunu, 15’i yeterli bulmadığını, ikisi ise takip etmediğini ifade etmiştir.

Sendikalı öğretmenlere göre Türkiye’deki eğitim sendikalarının karşılaştıkları en önemli sorunlar; ekonomik sıkıntılar, yeterli üye bulamama, öğretmenlere yeterince yardımcı olamama, yeteri kadar kendilerini tanıtamama, gerçek anlamda öğretmenlerin sorunlarına değinmeme, siyasi baskıdan korkularak, kimseye ters düşmemek adına yeterli faaliyet yapmama, hükümet tarafından ciddiye alınmamadır.

Sendikası öğretmenler ise eğitim sendikalarının yaşadıkları en önemli sorunları; hükümet üzerinde yeterli yaptırım güçlerinin olmaması, kendilerini yeterince ifade edememeleri ve öğretmenlerin üye olmak istememesi olarak ifade etmişlerdir.

Sendikalı bir öğretmen “...yetenekli adam yok, herkes kendine yontuyor” ifadesiyle sendikaların yeterince iyi yönetilmediğini ve adam kayırmacılığın yaşandığını ifade etmiştir. Başka bir sendikası öğretmen “...tüm sendikalarda yaşanan sorunlar, eğitim sendikalarında da yaşanmaktadır” ifadesiyle, eğitim sendikalarının Türkiye’deki

genel sendikal problemlerden etkilendiği ve benzer problemler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Sendikal bir öğretmen ise “*sendikaların kahvehane gibi*” kullanıldığını ifade ederek sendikaların yaşadıkları sorunları metaforik bir dil üzerinden açıklamıştır.

Araştırmada sendikal ve sendikasız öğretmenlerin büyük çoğunluğu, sendikalar üzerinde, siyasi partilerden ve siyasilerden kaynaklı baskıların olduğunu ifade etmişlerdir. Sendikal ve sendikasız öğretmenler, sendikalar üzerindeki ikinci derecede önemli baskının hükümetler ve iktidarlardan kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Sendikal bir öğretmenin “*...her siyasi partinin kendi düşüncesinde bir sendikası var...*” ifadesi sendikaların siyasi taban üzerinde faaliyet gösterdiğini ve siyasi partilerden etkilendiğini göstermektedir. Başka bir sendikal öğretmenin “*...hükümet hangi sendikaya yakınsa, o sendikaya baskı olası değildir...*” ifadesi sendikalar üzerinde, iktidardan kaynaklanan baskıların olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin çok büyük kısmı sendikalar ve siyaset arasında bir ilişki olduğunu kabul etmiştir. Ancak sendikal ve sendikasız öğretmenlerin bir kısmı bu ilişkinin doğal olduğunu kabul ederlerken, diğer kısmı bu ilişkinin olmaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Yine öğretmenlerin bir kısmı sendika ve siyaset kurumu arasındaki ilişkinin bir dereceye kadar normal olduğunu, belli bir düzeyden sonra problemlere yol açtığını ifade etmişlerdir. Araştırmada sendika üyesi olan öğretmenlerin bile kendi aralarında bu konuda bir tutarlılıklarının olmadığı görülmüştür. Örneğin bir sendikal öğretmen “*sendikalar ve siyaset arasında elbette ilişki söz konusudur ve hayli doğaldır. Taraf olmamak elde değildir...*” derken başka bir sendikal öğretmen “*...doğal bulmuyorum hatta tek bir çatı altında toplanılmasını daha doğru buluyorum...*” demiştir. Bir sendikal öğretmen ise “*...sendikaların tarafsız olacağına ihtimal vermem.*” demiştir. Sendika ve siyaset arasındaki ilişki ve bu ilişkinin doğal olup-olmadığına ilişkin görüş ayrılığı sendikasız öğretmenler için de geçerlidir. Bir sendikasız öğretmen “*...bence var. Bunların olması doğal. Çünkü insanın olduğu her yer de siyasi ideoloji vardır...*” derken, bir başka sendikasız öğretmen “*...kesinlikle eğitim sendikaları ile siyasi ideolojiler arasında ilişki var. Olmasaydı her siyasi görüş göre ayrı sendika olmazdı. Doğaldır ama olmamalı bence...*” ifadeleriyle, öğretmenler eğitim sendikaları ve siyasi partiler arasındaki yoğun ilişkiye dikkat çekmektedirler.

Öğretmenler sendikaların siyasetten beslendiklerini ve çeşitli siyasal ideolojilerden doğal olarak etkilendiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin bir sendikal öğretmen “*...evet hepsi çeşitli ideolojilerden beslenir.*” Derken başka bir sendikasız öğretmen ise “*...Türkiye’de siyasi ideolojinin karışmadığı bir kurum yok zaten*” diyerek durumun sendika ve siyasi parti ilişkisi ve Türkiye gerçekliği ile ilgili olduğunu ifade etmiştir.

Türkiye’de sendika ve siyasi parti ilişkileri, sorun alanlarından biri olarak görülmektedir. Sendikalar “geleneğe” oluşturamayan ve bu anlamda bir model eksikliğinden kaynaklanan yapıları nedeni ile siyasi partiler tarafından bir etki alanı içinde görülmüşlerdir. Sendikaların bu etkileme süreçlerinden bağımsız kalabilmeleri ise mümkün olamamıştır. Siyasi partiler sendikaların kuruluşundan bu yana hemen her dönemde sendikaların ve diğer STK’ların yönetimlerinde örtülü veya açık söz sahibi olmak için belirgin çaba içinde bulunmuşlardır. Sendikaların sadece belirli bir siyasi görüşün yönetiminde yer aldığı örgütler durumuna dönüşmesi halinde, üyelerle olan mevcut ilişkilerin de siyasi partinin faaliyetleri ile sınırlı kalabilmektedir. İlişkide olunan partinin muhalif ya da iktidar partisi oluşuna göre sendika/üye ilişkileri

düzenlenebilmektedir. Bu olgu beraberinde sendika üyeleri arasında “partili olmayı” yaygın hale getirmektedir. Üyelerin bir kısmının sendika ile olan ilişkileri sadece bu nedenle en asgari düzeye inebilmekte, sendika üyeliği adeta “kerhen” sürmektedir. Sendikaya yeni üyelerin kazandırılmaması ve sendika içi demokrasinin yaygınlaşmaması açısından bu olgunun sendikaların bir kısmı için önemli bir sorun alanı oluşturmaya devam ettiği gözlenmektedir (Lordoğlu, 2004).

Türkiye’de sendikacılığın gelişim süreci açısından bakıldığında sendikaların asıl amacı işçi çıkarlarını korumaktan çıkıp, siyasi ve ideolojik fikirlerin iş hayatındaki yansımaları olmuştur. Hatta bazı sendikalar, partiler üstü politika izleyerek iktidarda hangi parti varsa o partinin istekleri doğrultusunda hareket etmiş, iktidar partisi ile ters düşmenin kayıp anlamına geldiği düşünülmüştür (Özkiraz ve Talu, 2008).

Sendikalı öğretmenlerden bazıları sendikaların geleceği ile ilgili olarak; hiçbir şey yapmadıkları için kapanacaklarını, statik bir yapıya sahip oldukları için bir sıçrama yapamayacaklarını, sendikalarda işten anlayan yöneticiler olmadıkları, iktidarın ya da muhalefetin veya çeşitli örgütlerin güdümünden çıkmadıkları için geleceklerinin çok iyi olmayacağını ifade etmişlerdir.

Sendikalı öğretmenler, sendikaların geleceğinin daha iyi olması için sendika yetkililerinin; objektif olması, siyasi ideolojiden uzak durması, eğitim ve öğretim sorunlarına eğilmesi ve yapılacak işler ciddiye alınarak başta öğretmenlerin talepleri değerlendirmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Sendikalı öğretmenler, sendikaların geleceğinin ülkenin siyasi yelpazesi ile de ilgili olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca çalışanların hak ve sorumluluklarının daha çok farkında olmaları ve örgütlü toplum olma gereksiniminin daha çok hissedilmesi sendikaların geleceğini de olumlu etkileyeceğini belirtmişlerdir.

Sendikalı bir öğretmen “...gelecekte de herhangi bir değişimin olacağını sanmıyorum. Çünkü eğitim sistemimiz ve öğretmene bakış açısı değişmedikçe sendikalarında gelişmesi beklenemez...” ifadesiyle sendika sorununun, eğitim sisteminin genel sorunları ve toplumun eğitime bakış açısıyla ilgili olduğunu belirtmiştir.

Sendikasız öğretmenler ise sendikaların geleceğinin daha iyi olması için; sendika yetkililerinin siyaset ile çok iç içe girmeden, gerçekten eğitimin ve öğretmenlerin sorunları ile ciddiyetle ilgilenmeleri durumunda sendikaların toparlanacağını ve iyi olacağını ifade etmişlerdir. Sendika üyesi olmayan öğretmenler, sendikaların geleceği hakkında “... kafa yapısı değişmedikçe hiçbir gelecek görmüyorum maalesef...” diyerek sorunun sendika yöneticilerin sendikaya ve eğitime bakış açılarıyla ilgili olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun da değişmesinin çok zor olduğunu ve sendikaların geleceğinin de bu yüzden çok iyi olamayacağını ifade etmiştir.

Sendikalar, tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de 1980’li yıllardan itibaren önemli üye kayıpları yaşamaya başlamıştır. Sendikaların mevcut anlayışlarını ve politikalarını devam ettirmeleri durumunda, güç kaybetmeye devam edeceklerini söylemek çok da yanlış bir öngörü olmayacaktır. Sendikaların çok büyük bir bölümü yıllardır, daha kolay ve zahmetsiz örgütlenme imkânı sağlayan kamu sektöründe örgütlü bulunmaktadır. Ancak son yıllarda kamu sektörünün hızla küçültülmesi sonucunda, sendikaların üzerinde durdukları zemin sağlamlığını yitirmektedir. Bir başka deyişle, Türkiye’de sendikaların güç kazanabilmesi için özel sektörde örgütlenme sorunlarının iyi tespit edilerek, bu sorunlara yönelik yeni politikaların geliştirilmesi gerekmektedir (Uçkan ve Kağnıcıoğlu, 2008).

Şimşek ve Seashore (2008) yaptıkları araştırmada, eğitim sendikalarına gelecek imajını gerçekleştirebilmek için bir dizi strateji ve taktik önermişlerdir. Bu stratejiler şunlardır; öğretmen kalitesine odaklanmak, meslek için gerekli olan profesyonel standartları saptamak, öğretmenlerin mesleki ve profesyonel gelişimleri için önderlik rolü üstlenmek (toplular sözleşmelerin en önemli bileşeni olarak bu konuyu öne almak) sendikaların kurumsal dönüşümü için önderliği üstlenmek, performansa dayalı ödeme konusunda standartlar geliştirmek ve yaymak, eğitimin zor süreçlerine dâhil olmak, okul ve sınıf düzeylerine daha yakın durmak, daha yatay ve esnek yapılanmış sendika örgütlenme modelleri üzerine odaklanmaktır.

Araştırmada sendikalı ve sendikasız öğretmenlerin, Türkiye’de eğitim sendikalarının niteliğinin artması için, tüm eğitim sendikalarının tek çatı altında toplanmasının gerekliliği konusunda hem fikir oldukları oraya çıkmıştır. Sendikalı öğretmenler sendikaların niteliklerinin artırılması için sendika yetkililerinin; gerçek anlamda siyasetle değil de işleri olan öğretmen hakları ile ilgilenilmeleri, daha çok çalışmaları, her öğretmenle iletişim kurmaları ve sahaya inmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir.

Sendikalı öğretmenler, sendikaların niteliklerinin artırılması için sendika yetkililerinin öğretmenlerin ihtiyaçları ve isteklerini göz önünde bulundurmaları, kendilerini geliştirmeleri ve siyasal ideolojiden arınmaları, sadece yetkili sendika adına öğretmenlere yaklaşmamaları, eğitim içi faaliyetlerde bulunmaları (yarışma, sinema, tiyatro vb.), eğitimin sorunlarını üst düzeylere taşımaları, kendi vizyon ve misyonlarını üyelerine ve üye olmayı düşünen insanlara anlatmaları, amaç dışı faaliyetlerde bulunulmaması, faaliyetlerini arttırmaları ve üyelerine daha yakın olmaları, her durumdan çalışanları haberdar etmeleri, seçtikleri yöneticiler yetersiz görülürse, onları değiştirmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca sendikalarda kayırmacılık olmaması, temsil ettikleri öğretmenleri savunması ve farklı sendikalarda olduğu için başkalarının önünü kesme faaliyetleri sona ermesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Sendikasız öğretmenler sendikaların çalışmalarının niteliğinin artması için; sendikaların tek bir çatı altında toplanması gerektiğini belirtmişlerdir. Sendika yetkililerinin öğretmenlerin sorunlarını iyi bilmeleri, daha sistemli çalışmaları, birbirleri ile uğraşmak yerine sorunları çözmeye çalışmaları, yapılan işleri siyasal rant sağlanmak amacıyla yapmamaları, siyasetten de uzak durmaları, eğitimde karşılaşılan sorunlara nitelikli çözümler geliştirmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca sendikalarda eğitimci üyeler başkan olmalı, sendika başkanlarının ve danışmanlarının hukuksal anlamda da bilgi düzeyi iyi olmalı, amaç ve faaliyetler çok iyi anlatılmalı, eğitim ve öğretimin izlenmesi ve geliştirilmesi için çalışmalar yapılmalıdır.

Sendikaların yeni politikalar geliştirirken, uluslararası ve ulusal sorunların yanı sıra kendi içyapılarından kaynaklanan sorunların da farkında olmaları ve bu sorunları doğru ve gerçekçi bir şekilde ortaya koymaları gerekmektedir. Bunun için ise sendikalar, mevcut ve potansiyel üyelerinin profillerini çizen ve beklentilerini tespit eden araştırmalar yapmalı veya yapılan araştırmalara destek vermelidirler. Sendikaların içinde buldukları krizden çıkabilmesi için devletten bekleme alışkanlıklarından ve sorumluluğu yasalara atma refleksinden vazgeçerek, aynayı biraz da kendilerine tutmaları gerekmektedir. Bir başka deyişle, sendikalar savunmacı yapılarından sıyrılarak, eleştiriye ve iletişime açık, katılımcı, şeffaf ve çalışan sınıfla bütünleşebilen

yeni bir yapıya kavuşmalı ve işçilerin beklentilerini farklılaştırarak şekilde farklı misyonlar yüklenmelidirler (Uçkan ve Kağnıcıoğlu, 2008).

Türkiye'deki sendikal tikanıklıkların giderilmesi ve sendikacılığın gelişmesi için bazı yasal düzenlemeler söz konusudur. Yasal değişiklikler konusunda iş güvencesinin sağlanması, örgütlenme önündeki engellerin kaldırılması ve sendikal örgütlenmenin kolaylaştırılması gerekmektedir. Sendikal örgütlenmenin hem üye kazanması, hem de etkinliğinin artırılabilmesi için dikey örgütlenmelerin yanı sıra, yatay örgütlenmelere gidilmelidir (Friedrich Ebert Vakfı, 1996).

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak şu öneriler geliştirilmiştir;

- 1) Araştırmada öğretmenlerin eğitim sendikalarının çalışmalarını yeterince takip etmedikleri ve yeterli bulmadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin eğitim sendikalarından beklentileri yapılacak araştırmalar ile tespit edilmeli ve sendika yönetimleri öğretmenlerin beklentilerine göre görevli oldukları sendikaları yeniden yapılandırmalıdır.
- 2) Eğitim sendikalarının karşılaştıkları temel sorunlar konusunda kamuoyu, öğretmenler ve sendikaların yöneticileri bilgilendirilmelidir. Eğitim sendikalarının yöneticileri bu sorunların çözümü için tedbirler almalı ve çalışmalar yapmalıdırlar.
- 3) Eğitim sendikaları üzerinde var olan siyasi baskılar konusunda kamuoyu ve toplum bilgilendirilmeli. Bu baskılar ile mücadele için tüm sendikalar işbirliği halinde olmalıdırlar.
- 4) Sendikaların yaşadıkları sorunlar ülke genelinde yapılacak büyük örneklemelerdeki nicel araştırmalar ile tespit edilmeli ve sorunların çözümü için uzun dönemli politikalar hazırlanmalı.

#### KAYNAKLAR/REFERENCES

- Akyüz, Y. (1980). *Öğretmen örgütlenmesi* (Türkiye, Fransa, İsviçre ve Uluslararası Düzeyde Kuruluşlar, Etkinlikler, Sorunlar). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Altunya, N. (2008). *Türkiye'de öğretmen örgütlenmesi (1908-2008)*. Ankara: Ürün Yayınları.
- Bascia, N. (1994). *Union in teacher's professional lives: Social, intellectual and practical concerns*. New York: Teachers College Press.
- Battal, E. ve İnce, T. (2004). *Öğretmen örgütlenmeleri ve eğitim bir-sen*. Ankara: Eğitim Bir Sen Yayınları 2004
- Baysal, Ö. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki örgütlenme tutumları (Uşak Örneği)* Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bölümü
- Demiryürek, E. (2008). *Eğitim iş kolunda faaliyet gösteren kamu sendikalarına üye öğretmenlerin eğitim sürecinde kazandırılmasını gerekli gördükleri değerlere ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Friedrich Ebert Vakfı (1996). *Küreselleşme sürecinde ve değişen koşullarda Türk sendikacılık hareketi: fırsatlar ve riskler*, İstanbul: Friedrich Ebert Vakfı Yayını, 1996, s. 19.
- Gökçe E. (2009) *İlköğretim öğretmenlerinin öğretmen örgütlerine (sendikalara) üye olmama sebepleri*. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eylül, 2009.
- Gül, M. H. (2007) *Eğitim çalışanlarının eğitim sendikalarına bakışı, beklentileri ve sendikaların eğitim çalışanlarına yönelik faaliyetleri ve beklentileri*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Lordoğlu, K.(2004).Türkiye’de mevcut bazı sendikaların liderlik ve yönetim anlayışları ve bazı sendikal sorunlardan örnekler. *Çalışma ve toplum*, 2004/1.
- Miles, M.B.ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*, (2nd ed. ). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Özkerem, A. ve Talu, N. (2008) *Sendikaların doğuşu; Türkiye ve Batı Avrupa ülkeleri karşılaştırması Sosyal bilimler araştırmaları dergisi*. 2, (2008): 108-126.
- Serinoğlu,R. (2004).“Eğitim hizmet kolundaki sendikaların eğitim amaçları ve amaçladıkları insan modelleri” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde: Niğde Üniversitesi.
- Şimşek ,H. ve Seashore, K. (2008). Teacher unions, new union ismand shifting cultural metaphors. *Eurasian journal of educational research*, 31, pp, 93-113/ 2008
- Taş, A. (1995). *İlköğretim okulları öğretmenlerinin eğitim sendikalarından, sendikacıların öğretmenlerden beklentileri*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Tok, T. N. (1996). *Okul yöneticileri ve öğretmenlerin mesleki örgütlenmeye ilişkin görüşleri*. Hacettepe Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Uçkan, B. ve Kağnıcıoğlu, D. (2008). “İşçilerin sendikalara ilişkin algı ve tutumları: Eskişehir örneği”, *Sendikal Hak ve Özgürlükler – Türkiye Gerçeği” Sempozyumu Kasım 2008*, Ankara.
- Ulutaş, U. ve Sönmez, İ. (2011). *Eğitimci kadınların sendikal örgütlenme eğilimleri ve sendikal sürece katılım düzeyleri üzerine bir inceleme (Eskişehir Örneği)*.Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu.
- Yıldırım,A., ve Şimşek,H.(2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, (Genişletilmiş 5. baskı.). Ankara: Seçkin Yayınları.
- www.csgb.gov.tr/csgb Portal/ Show Property WLP%20 Repository/csgb/dosyalar /istatistikler/ 4688\_istatistik\_2011 15. Eylül 2011 tarihinde T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı 2011 kamu çalışanları sendikaları üye sayısı alınmıştır



**İletişim/Correspondence**

Murat TAŞDAN  
Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi  
KARS-TÜRKİYE  
Tel: 05052400516  
e-posta: murattasdan@gmail.com



## A Research on the Relative and Absolute Evaluation for Determination of Student Achievement

Hakan ATILGAN  
Bünyamin YURDAKUL  
Tuncay ÖĞRETMEN  
*Ege University, Faculty of Education*

### Abstract

*The present study was carried out to determine the changes expected to occur in the event of a shift from the current relative evaluation system to absolute evaluation system and the opinions of students and instructors about relative evaluation system at Ege University Faculty of Education. The data of the study consist of both quantitative and qualitative data and "holistic multiple case design" was used. The quantitative data of the study comprise of a total of 3120 student grades in all courses between 2004 and 2008; and the qualitative data were obtained from interviews with 12 students and instructors. In the study, it was found that with an absolute evaluation of the 3120 letter grades that include all 9 different letter grades, only 41,63% of the grades corresponded with the letter grades in relative evaluation system while 21,63% of the grades were below the relative letter grades and 41,63% were above. At the end of the study, it was concluded that RES (relative evaluation system) caused sharing among students negatively, led to groupings and resulted in problems in confidence.*

**Keywords:** *School principal, burnout, depersonalization, exhaustion, professional achievement, scale adaptation*

### EXTENDED ABSTRACT

#### 1.1 Introduction

Evaluation can be defined as the process of making a decision or judgment about the measured characteristics of individuals or objects by comparing measurement results with a criterion or a group of criteria. By definition, evaluation is based on the comparison of measurement results with a criterion in order to make sense out of the results obtained. An appropriate criterion, which is an inseparable part of evaluation, helps making correct decisions with evaluation. Depending on the criterion used, evaluation can be absolute or relative.

Absolute evaluation is determined as a ratio of behaviors for which success can be considered sufficient in a particular scope. In this case the criterion is a pre-determined absolute value or an absolute threshold value that is independent of the group and is the same for everyone. Relative evaluation is an evaluation based on the criterion obtained from the results after measurement. The criterion used in this evaluation is of a norm quality obtained from the group from which measurement is taken.

It is important to choose between these types of evaluation. The primary factor for this decision is the target use of the results of the measurement. In higher education, it is necessary to make the right decision on the choice of evaluation type at grade levels.

### **1.2 Purpose**

The aim of this study is to determine how relatively evaluated grades change when they are put into absolute system and to find how the changes of relative and absolute evaluation occur in students' grades. In addition, opinions of students and instructors about relative evaluation were tried to be specified. It was aimed to present the advantages and disadvantages of relative and absolute evaluation systems at Ege University Faculty of Education basing both on the simulation study carried out and the opinions of students and instructors.

### **1.3 Method**

In this study, as the relative evaluation system (RES) used at Ege University Faculty of Education would be examined and compared to absolute evaluation and the relative evaluation system would be analyzed according to the opinions of students and instructors, the model of the study, which is a case study, was chosen as "holistic multiple case design". 3120 data were used in the study comprising of the scores, grades and letter grades in all courses of the students who attended the Faculty of Education between 2004 and 2008. In order to determine the sample from which the qualitative data were obtained, among purposeful sampling techniques, *criterion and maximum variation* sampling were used together. To this end, senior grade students (n=12 students) studying in different departments of Ege University Faculty of Education and instructors working in these departments (n=12 instructors) comprised the study group from which the qualitative data were obtained. The absolute grades for the 3120 letter grades used in the study were calculated by the researcher and compared to the letter grades obtained from relative evaluation. The qualitative data were analyzed using content analysis.

### **1.4 Findings**

The analyses carried out examined how relative letter grades would change if absolute evaluation was used instead of relative evaluation. In this respect, it was found that in relative evaluation 30,32% of AA grades, 56,33 of BA grades, 58,88% of BB grades, 71,08% of CB grades, 67,83% of CC grades, 75,69% of DC grades, 79,22% of DD grades, 61,54% of FD grades and 24,44% of FF grades would be different from their relating letter grades in absolute evaluation system. In the event that an absolute evaluation is made for all of the 3120 letter grades including 9 different letter grades only 41,63% of the grades correspond to the letter grades in relative evaluation system. In addition, when relatively evaluated grades are calculated in absolute evaluation system, 21,63% appear to be below the relative letter grade calculated and 41,63% are found to be above the relative letter grade. This shows that the letter grades of students in relative evaluation system are lower than those in absolute evaluation system.

In the analyses of the qualitative data of the study, RES was found to cause some problems among students. These problems can be listed as affecting sharing negatively, causing negative competition, groupings and problems of confidence among students.

#### *1.5. Discussions & Conclusions*

It is claimed that grades obtained with relative evaluation are usually higher than those obtained with absolute evaluation; and therefore they increase student success relatively.



## Öğrenci Başarısının Belirlenmesinde Bağlı ve Mutlak Değerlendirme Üzerine bir Araştırma \*

Hakan ATILGAN  
Bünyamin YURDAKUL  
Tuncay ÖĞRETMEN  
*Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi*

### Özet

Araştırmada Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesinde bağlı olarak hesaplanan notların mutlak olması durumunda değişimlerinin nasıl olacağı, öğrenci ve öğretim elemanlarının bağlı değerlendirmeye ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın verileri nicel ve nitel verilerden oluşmakta, “bütüncül çoklu durum deseni” seçilmiştir. Araştırmanın nicel verilerini 2004-2008 yılları arasında öğrencilerin tüm derslerdeki toplam 3120 not, nitel verileri ise 12 öğrenci ve öğretim elemanı ile yapılan görüşmeler oluşturmaktadır. Araştırmada 9 farklı harf notunun tümünü içeren 3120 harf notunun tamamı için mutlak hesaplama yapılması durumunda ancak notların % 41,63’ünün bağlı değerlendirmedeki harf notuna denk geldiği notların % 21,63’ünün bağlı harf notunun altında, % 41,63’ünün ise bağlı harf notunun üstünde yer aldığı bulunmuştur. Araştırma sonucunda, BDS uygulamasına bağlı olarak öğrenciler arası paylaşımın olumsuz etkilendiği, öğrenciler arasında olumsuz rekabet olgularının yaşandığı, gruplaşmaların görüldüğü ve öğrenciler arasında güven sorunu oluştuğu sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Değerlendirme, Bağlı Değerlendirme, Mutlak Değerlendirme

### 1. GİRİŞ

Eğitimde bireyler hakkında pek çok önemli kararın verilmesi söz konusudur. Bir karar ise elde edilen ölçme sonuçlarına ve bu ölçme sonuçlarının bir ölçüte karşılaştırılmasına dayanır. Bu bakımdan değerlendirme, ölçme sonuçlarının bir ölçüt ya da ölçütler takımı ile karşılaştırarak birey ya da objelerin ölçülen özellikleri hakkında bir karar verme ya da yargıda bulunma süreci olarak tanımlanabilir (Özçelik, 1992; Turgut, 1995; Baykul, 1999; Baykul, 2000). Tanımı gereği değerlendirme, elde edilen ölçme sonuçlarından bir anlam çıkarmak için, ölçme sonuçlarının bir ölçütle karşılaştırılmasına dayanır. Değerlendirmenin ayrılmaz bir parçası olan ölçütün uygun olması değerlendirme ile verilen kararların isabetli olmasını sağlar. Değerlendirmede kullanılan ölçüte göre bir değerlendirme sınıflaması yapıldığında; kullanılan ölçütün mutlak olması durumunda değerlendirmeye mutlak değerlendirme, kullanılan ölçütün bağlı olması durumunda ise değerlendirmeye bağlı değerlendirme adı verilir.

\* Bu araştırma Ege Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri tarafından desteklenmiştir.

Mutlak değerlendirme daha çok belirli bir kapsam için başarının yeterli sayılabileceği davranışların bir oranı olarak belirlenir. Bu durumda ölçüt, önceden tanımlanmış mutlak bir değer ve gruptan bağımsız herkes için aynı olan mutlak bir eşik değeridir. Gerek yüzde gerekse not olarak ifade edilen mutlak ölçüt aslında bir konu alanında yeterli sınırdır. Mutlak değerlendirmede kullanılan ölçütler, daha önceden değişmez bir yeterlilik standardı olarak saptanmıştır. Mutlak değerlendirmede öğrencilerin bir programda ne derece başarılı olduklarına karar verirken öğrencinin belirlenmiş bir standarda ulaşmış olup olmadığına veya kriterlerinin neresinde olduğuna göre karar verilir (Atılğan, Kan, Doğan, 2011). Mutlak değerlendirmede, zayıf bir grupta en iyi olan, yani yetersizlerin en yeterlisi olan bir öğrenciye yüksek notlar verilmez. Bu tür bir değerlendirme, ille de bazı öğrencilerin düşük not alması da gerekmez. Yeterli sayılan başarı düzeyine erişmişlerse, bütün öğrenciler geçer ya da yüksek not alabilmektedir (Kubiszyn ve Borich, 2000; Özçelik, 1992).

Bağıl değerlendirme ölçme işlemi sonrasında ölçme sonuçlarına dayalı olarak elde edilen ölçüte dayalı olarak yapılan değerlendirmedir. Bu değerlendirmede kullanılan ölçüt, ölçme yapılan gruptan elde edilen bir norm niteliğindedir. Bu nedenle, her hangi bir öğrencinin alacağı puan içinde bulunduğu grubun puanlarından etkilenir. Dolayısıyla bağıl ölçütün kullanıldığı bir değerlendirmede (bağıl değerlendirme) öğrencilere not verme ya da onları ölçülen özellikleri bakımından değerlendirme, içinde buldukları grubun performans ya da başarısına bağlı olarak yapılır. Bağıl Değerlendirmede bir öğrencinin başarısı, o öğrencinin içinde bulunduğu sınıftaki diğer öğrencilerin başarı düzeylerine bağlıdır (Kubiszyn ve Borich, 2000 ;Keskin ve Ertan, 2001; Atılğan ve diğ., 2011).

Bağıl ve mutlak değerlendirme alanyazında sıklıkla karşılaştırılmış ve tartışılmıştır. Vincet (1990) bağıl değerlendirmede kullanılan standart testlerin etik ve istatistiksel olarak sağlıklı olmayan, dersin hedefleriyle bağlantısı kopuk testler olduğunu, mutlak değerlendirmede kullanılan testlerin ise bu tip sorunları olmadığını ileri sürmüştür. Bağıl değerlendirmeyi uygulamak için gerekli olan test puanlarının normal dağılım göstermesi koşulunun sağlanması, öğrenci sayısı pek çok durumda 50'yi geçmeyen sınıflarda olanaklı olmadığından, normal dağılım koşulu gerektirmeyen mutlak değerlendirmenin sınıf içi uygulamalarda kullanılması önerilmektedir (Bond, 1995; Erkuş, 2007; Haladyna, 1999; Atılğan ve diğ., 2011). Pimsleur (1975) mutlak değerlendirmede öğrenci performansını durumdan duruma değişmeyen bir standarda göre ve bireysel olarak belirlenmesi nedeniyle, bağıl yerine mutlak değerlendirmeyi önermektedir. Anastasi (1988) bağıl değerlendirmenin bir öğrencinin performansının diğer öğrencilerin performanslarıyla kıyaslanmasına yaradığını, mutlak değerlendirmenin ise testi alan öğrencilerin başkalarına göre nasıl oldukları üzerinde değil neyi yapabilecekleri, ne bildikleri üzerinde odaklandığını belirtmektedir. Bağıl değerlendirme ve mutlak değerlendirme temel aldığı felsefeler bakımından karşılaştıran Hively'e (1974) göre mutlak değerlendirme temelini öğrenme kuramlarından alarak gelişmeyi değerlendirmeye dönük çıktılar üzerinden çalışırken bağıl değerlendirmede öğrenciler arasındaki farklılıklar temel alınır ve içerikten çok öğrenciler arasındaki farklılıkları dikkate alır. Bir öğrencinin bir konuda veya davranışı öğrenip öğrenmediği hakkındaki yeterliliği diğer öğrencilerin başarı veya başarısızlığından bağımsız olarak ölçülmelidir. Bu bağlamda öğrenme eksikliklerinin belirlenmesi, öğretimin etkililiğinin belirlenmesi, program değerlendirme çalışmaları ve bazı durumlar için öğrenci başarısının



belirlenmesi amacı ile yapılan değerlendirmelerde mutlak değerlendirme kullanılabilir (Hambleton, 1990). Berberoğlu (2006) okulda bağıl değerlendirme yapılarak öğrencileri birbirlerine göre sıralamanın uygun olmadığı, mutlak değerlendirmenin okulda sınıf içi testlerden elde edilen puanların yorumlanmasında daha doğru bir yaklaşım olduğunu vurgulamaktadır.

Dünyada ve Türkiye’de farklı üniversitelerde bağıl ve mutlak olmak üzere farklı değerlendirme sistemleri kullanılmaktadır. Bu değerlendirmeler, bazen aynı üniversitenin farklı fakültelerinde de farklılıklar göstermektedir. Ege Üniversitesinde sınavların değerlendirilmesinde Fakülte, Yüksekokul, Konservatuar ve Meslek Yüksekokulu ilgili kurullarının kararına göre 100 üzerinden alınan not esasına dayanan mutlak değerlendirme veya bağıl değerlendirme yöntemlerinden biri kullanılır. Ara sınav ve varsa diğer eğitim-öğretim etkinliklerinin nota katılım yüzdeleri ilgili birimin yetkili kurulunca karara bağlanır. Eğitim Fakültesi 2004 yılında bağıl değerlendirme sistemine geçilmiştir. Bu çalışmayla, bağıl olarak hesaplanan notlar, yapılacak benzetim çalışması ile mutlak olsaydı ne tür değişmelerin olacağını belirlemek ve bağıl ile mutlak değerlendirmenin not olarak öğrenci başarılarındaki göreceli değişimlerinin nasıl olacağını saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin ve öğretim elemanlarının bağıl değerlendirmeye ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Gerek yapılan benzetim çalışması ile gerekse öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olarak Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi için bağıl ve mutlak değerlendirme sistemlerinin avantaj ve dezavantajları belirlenerek, öneriler geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

## 2. YÖNTEM

### 2.1 Araştırmanın Modeli

Hem nitel hem de nicel veriler kullanılarak Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesinde uygulanan bağıl değerlendirme sisteminin incelendiği bu araştırmanın modeli, durum çalışması olarak belirlenmiştir. İlgili alanyazında çalışılacak durumun; bir birey, bir sınıf, bir okul, bir örgüt hatta bir kültür (Stake, 2000) olabileceği belirtilmektedir. Durum çalışmaları; “Nasıl?” ve “Neden?” soruları sorulduğunda, araştırmacının durum üzerindeki kontrolü çok az olduğunda ya da odak noktası gerçek yaşam bağlamında güncel bir olgu olduğunda tercih edilmektedir (Yin, 2003). Genel olarak, durum çalışmalarında dört tip desenden söz edilmektedir. Bunlar, bütüncül tek durum deseni, iç içe geçmiş tek durum deseni, bütüncül çoklu durum deseni ve iç içe geçmiş çoklu durum deseni (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesinde uygulanan bağıl değerlendirme sistemi (BDS) incelenip mutlak değerlendirme ile karşılaştırılacağı, ayrıca öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşlerine göre bağıl değerlendirme sistemi irdeleneceği için “bütüncül çoklu durum deseni” seçilmiştir.

### 2.2 Çalışma Grubu

Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde 2004-2008 yılları arasında öğrencilerin bağıl değerlendirme notları ve harf karşılıkları, Öğrenci İşleri Daire Başkanlığından alınmıştır. Bu yıllar arasındaki Öğrenci İşleri Daire Başkanlığından alınan tüm

öğrencilerin, tüm derslerden aldıkları puanlar ve harf karşılıkları kullanılmıştır. Harf notu ya da sınav puanı olmayan 64 veri araştırma dışında tutulmuştur. Nitel verilerin toplandığı örneklemin belirlenmesinde ise amaçlı örnekleme tekniklerinden *ölçüt* ve *maksimum çeşitlilik* birlikte kullanılmıştır. Bağlı değerlendirme sistemi ile ilgili daha fazla yaşantılarının olduğu gerçeğinden hareketle, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesinin değişik bölümlerinde öğrenimine devam eden son sınıf öğrencileri (n=12 kişi) ve bu bölümlerde görev yapan öğretim elemanları (n=12 kişi), nitel verilerin elde edildiği çalışma grubunu oluşturmuştur. Görüşülen öğrencilerin son sınıfta olmaları *ölçüt* örnekleme, farklı bölümlerden öğrencilerin ve öğretim elemanlarının seçilmesi; öğrencilerin farklı başarı düzeylerinden öğretim elemanlarının da farklı akademik unvana sahip olmaları da *maksimum çeşitlilik* örnekleme tanımlamaktadır. Görüşülen öğretim elemanları ve öğrencilerin bölümlere göre dağılım Tablo 1'de verilmiştir. Araştırmada, her bölümden farklı başarı düzeyinde (üst-orta-alt) 3'er öğrenci olmak üzere toplam 12 öğrenci ve her bölümden farklı akademik unvanlara sahip toplam 12 öğretim elemanı ile görüşülmüştür.

**Tablo 1**  
*Görüşülen Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Özellikleri*

<b>Bölüm</b>	<b>Öğretim Elemanı Unvanı</b>	<b>Öğrenci</b>
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü	Doç. Dr. (1 kişi)	Yüksek not düzeyinde (1 kişi)
Eğitim Bilimleri Bölümü	Yrd. Doç. Dr. (1 kişi)	Orta not düzeyinde (1 kişi)
	Öğr. Gör. (1 kişi)	Düşük not düzeyinde (1 kişi)
	Prof. Dr. (1 kişi)	Yüksek not düzeyinde (1 kişi)
	Yrd. Doç. Dr. (1 kişi)	Orta not düzeyinde (1 kişi)
İlköğretim Bölümü	Öğr. Gör. (1 kişi)	Düşük not düzeyinde (1 kişi)
	Doç. Dr. (1 kişi)	Yüksek not düzeyinde (1 kişi)
	Yrd. Doç. Dr. (1 kişi)	Orta not düzeyinde (1 kişi)
	Öğr. Gör. (1 kişi)	Düşük not düzeyinde (1 kişi)
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü	Doç. Dr. (1 kişi)	Yüksek not düzeyinde (1 kişi)
	Yrd. Doç. Dr. (1 kişi)	Orta not düzeyinde (1 kişi)
	Öğr. Gör. (1 kişi)	Düşük not düzeyinde (1 kişi)
<b>Toplam</b>	<b>12 kişi</b>	<b>12 kişi</b>

### 2.3 Araştırma Verileri

Araştırmanın nicel verileri, Ege Üniversitesinin tüm fakülte ve yüksekokullarında 2004-2008 yılları arasında öğrenim gören tüm öğrencilerin tüm derslerden aldıkları puanlar, notlar ve harf karşılıkları Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığından bir CD ile doküman dosyası şeklinde alınmıştır. Bu verilerden Eğitim Fakültesinde 2004-2008 yılları arasında öğrenim gören öğrencilerin tüm derslerden aldıkları puanlar, notlar ve harf karşılıkları ayıklanmıştır. Elde edilen toplam 3184 veriden 12 adet harf notu olmayan ve 52 adet yıl içi ve/veya yılsonu puanı olmayan veri çalışmada kullanılmamış, geriye kalan 3120 veri üzerinden analizler yapılmıştır.

Araştırmanın nitel verileri ise görüşme yapan farklı kişilerin elde ettikleri verilerin uyumunu sağlamak için yapılandırılmış görüşme formu yöntemiyle elde edilmiştir. Görüşme formunun geliştirilmesi için öncelikle ilgili alanyazın incelenmiş bunun yanında bağıl değerlendirme ile ilgili öğretim elemanları ve öğrencilerin yaşadıkları sorunlarla ilgili informal paylaşımlar not edilmiştir. Daha sonra taslak görüşme formunda yer alabilecek sorular belirlenerek bir soru havuzu oluşturulmuştur. Taslak görüşme soruları, aynı fakültede lisans öğrenimini tamamlayarak çeşitli anabilim dallarında yüksek lisans öğrenimine başlamış ve nitel araştırma dersini alan öğrenciler ve ilgili bölümlerdeki öğretim elemanlarıyla incelenmiştir. Böylelikle taslak görüşme formunda yer alması gereken sorulara karar verilmiştir. Taslak görüşme formunun işlerliği için 3 öğretim elemanı ve 8 öğrenci ile deneme görüşmeleri yapılmıştır. Deneme uygulaması sonunda taslak görüşme formundan bazı soruların çıkarılmasına, bazı soruların düzeltilmesine ve forma yeni soruların yer almasına karar verilmiştir. Nihai görüşme forumlarında araştırmanın alt problemleriyle ilişkili toplam 6 soru yer almıştır. Yapılan görüşmeler 15 ile 25 dakika arasında değişen sürelerde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında veri kaybını önlemek için görüşülen kişilerden izin alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmeler tamamlandıktan sonra elde edilen ses kayıtları, öncelikle yazılı metin haline dönüştürülmüş daha sonra araştırmanın alt problemleri ve görüşme sorularıyla tutarlı kategoriler altında düzenlenerek veri setine ulaşılmıştır.

#### 2.4 Verilerin Çözümlemesi

Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2004-2008 yılları arasında öğrenim gören öğrencilerin tüm derslerden aldıkları toplam 3120 harf notuna ilişkin yıl içi, yılsonu puanları üzerinden, öğrencilerin yıl içi puanlarının yüzde 40 ve yılsonu puanlarının yüzde 60'ı toplanarak mutlak notu elde edilmiştir. Bağıl değerlendirmeye göre elde her bir harf notu için (AA, BA, BB, CB, CC, DC, DD, FD ve FF) veriden süzülerek, her bir harf notu için öğrencilerin mutlak notlarına göre frekans tabloları oluşturulmuştur. Bu frekans tablolarından bağıl notların mutlak nota göre harf notları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmada eğer mutlak not kullanılsaydı bağıl olarak elde edilen harf notlarına denk, altında ya da üstünde not alacakların yüzdeleri çıkarılmıştır.

Nitel analiz; veri ile çalışma, onları organize etme, belli gruplara ayırma, örüntüleri araştırma, önemli noktaları keşfetme ve söyleneceklere karar vermeyi içermektedir. Farklı nitel araştırma türleri olduğu için veri analizinde de farklı yollar bulunmaktadır. İki yaklaşımla veri analizi yapılmaktadır. İlkinde analiz, veri toplama ile birlikte yürütülmekte ve tamamlanmaktadır. İkincisinde, veriler toplandıktan sonra analizler yapılmaktadır (Bogdan ve Biklen, 1992). Buna göre bu çalışmada nitel verilerin analizine, araştırma sürecinin sonunda, tüm veri setine ulaşıldıktan başlanmıştır. Patton'a (1987) göre, nitel veriyi çözümleme ve yorumlama süreci disiplinli bir çalışma ve yaratıcılık gerektirmektedir. Nitel çözümleme, veriyi; sıraya koyma, örüntü, grup ve temel tanımlama üniteleri biçiminde düzenlemedir. Bu araştırmanın nitel verileri, *içerik analizi* kullanılarak analiz edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre içerik analizinin amacı verileri tanımlamak, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaktır. Nitel verilerin analizi, Yıldırım ve Şimşek'in (2011) belirttiği gibi dört

aşamada; (1) verilerin kodlanması, (2) temaların bulunması, (3) kodların ve temaların organize edilmesi, (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde yapılmıştır.

### 3. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bulguları, nitel ve nicel bulgular olmak üzere iki kategoride ele alınmıştır. Bu bulgular aşağıda alt başlıklar olarak verilmiştir.

#### 3.1 Nicel Bulgular ve Yorum

Araştırmada kullanılan eğitim fakültesi öğrencilerinin 3120 adet verisi üzerinden, öğrencilerin yıl içi puanlarının yüzde 40 ve yılsonu puanlarının yüzde 60'ı toplanarak mutlak notu elde edilmiştir. Bağlı değerlendirmeye göre elde her bir harf notu için (AA, BA, BB, CB, CC, DC, DD, FD ve FF) öğrencilerin hesaplanan mutlak notlarına göre frekans ve yüzdeleri çıkarılmıştır. Bu frekans ve yüzdelerle göre eğer mutlak not kullanılıyorsa bağlı olarak elde edilen harf notlarının altında, üstünde ve o harf notuna denk olan notların frekans ve yüzdeleri tablolar halinde verilmiştir.

**Tablo 2**

*Bağlı Harf Not AA Olanların Mutlak Değerlendirmeye Göre Frekans ve Yüzdeleri*

Harf Notu	Mutlak Puan Aralığı	Frekans	Yığılmalı Frekans	Frekans Yüzdesi	Yığılmalı Frekans Yüzdesi
Altı	< 87	221	221	30,32	30,32
Denk	88 - 100	508	729	69,68	100,00

Tablo 2'de görüldüğü gibi bağlı harf notu AA olan 729 nottan 221 tanesi 88 puanın altında, 508 tanesi ise mutlak değerlendirme puan aralığı olan 88-100 puan aralığındadır. Mutlak değerlendirme yapılması durumunda bağlı notu AA olanların % 30,32'sinin AA notunun altında olacağını, ancak % 69,68'inin AA harf notu ile değerlendirilebileceğini göstermektedir.

**Tablo 3**

*Bağlı Harf Not BA Olanların Mutlak Değerlendirmeye Göre Frekans ve Yüzdeleri*

Harf Notu	Mutlak Puan Aralığı	Frekans	Yığılmalı Frekans	Frekans Yüzdesi	Yığılmalı Frekans Yüzdesi
Altı	< 81	196	196	33,97	33,97
Üstü	> 88	129	325	22,36	56,33
Denk	81 - 87	252	577	43,67	100,00

Bağlı harf notu BA olan 577 nottan 196 tanesi 81 puanın altında, 129 tanesi 87 puanın üstünde ve 252 tanesi mutlak değerlendirme puan aralığı olan 81-87 puan aralığındadır. Mutlak değerlendirme yapılması durumunda bağlı değerlendirmede BA olan notların ancak % 43,67'sinin yine BA notunda kalacağı, notların % 22,36'sinin BA notunun

üstünde, % 33,97'sinin ise BA notunun altında olacağı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum bağıl değerlendirme yerine mutlak değerlendirme yapılsaydı notların %56,33'nün BA dışında bir harf notu ile değerlendirileceğini göstermektedir.

**Tablo 4***Bağıl Harf Not BB Olanların Mutlak Değerlendirmeye Göre Frekans ve Yüzdeleri*

Harf Notu		Frekans	Yığılmalı Frekans	Frekans Yüzdesi	Yığılmalı Frekans Yüzdesi
Mutlak Puan Aralığı					
Altı	<74	200	200	32,00	32,00
Üstü	> 80	168	368	26,88	58,88
Denk	74 - 80	257	625	41,12	100,00

Çalışma grubunda yer alan bağıl harf notları BB olan 625 nottan 200 tanesi 74 puanın altında, 168 tanesi ise 80 puanın üstünde 257 tanesi mutlak değerlendirme puan aralığı olan 74-80 puan aralığında bulunmuştur. Eğer mutlak değerlendirme yapılsaydı, bağıl değerlendirmede BB olan notların % 26,88'inin BB notunun üstünde, % 32,00'sinin ise BB notunun altında olacağını, % 41,12'sinin BB notu ile değerlendirilirdi. Bu durum mutlak değerlendirme yapılması durumunda notların % 58,88'inin BB notu dışında bir not olacağını göstermektedir.

**Tablo 5***Bağıl Harf Not CB Olanların Mutlak Değerlendirmeye Göre Frekans ve Yüzdeleri*

Harf Notu		Frekans	Yığılmalı Frekans	Frekans Yüzdesi	Yığılmalı Frekans Yüzdesi
Mutlak Puan Aralığı					
Altı	< 67	145	145	27,05	27,05
Üstü	> 73	236	381	44,03	71,08
Denk	67 - 73	155	536	28,92	100,00

Bağıl harf notu CB olan 536 notun 155 tanesi mutlak değerlendirme puan aralığı olan 67-73 puan aralığında, 145 tanesi 67 puanın altında, 236 tanesi ise 73 puanın üstünde yer almaktadır. Bu durum, eğer mutlak değerlendirme yapılsaydı 536 notun % 28,92'sinin CB notu ile değerlendirilebileceğini, ancak % 27,05'nin CB notundan daha düşük ve % 44,03'ünün CB notundan daha yüksek bir harf notu ile değerlendirileceğini, yani notların % 71,08'inin CB notu dışında bir harf notu olacağını göstermektedir.

**Tablo 6***Bağıl Harf Not CC Olanların Mutlak Değerlendirmeye Göre Frekans ve Yüzdeleri*

Harf Notu		Frekans	Yığılmalı Frekans	Frekans Yüzdesi	Yığılmalı Frekans Yüzdesi
Mutlak Puan Aralığı					
Altı	< 60	77	77	20,64	20,64
Üstü	> 66	176	253	47,18	67,83
Denk	60 - 66	120	373	32,17	100,00

Tablo 6’da görüldüğü gibi bağıl harf notu CC olan 373 nottan 120 tanesi mutlak değerlendirme puan aralığı olan 60-66 puan aralığında bulunmaktadır. Bağıl harf notu CC olanların 77 tanesi 60 puanın altında, 176 tanesi ise 66 puanın üstünde yer almaktadır. Bu durum, mutlak değerlendirme yapılması durumunda 373 notun ancak % 32,17’sinin CC notu ile değerlendirilebileceği, % 20,64’ünün CC notundan daha düşük, % 32,17’sinin CC notundan daha yüksek bir harf notu ile değerlendirileceğini göstermektedir.

**Tablo 7**

*Bağıl Harf Not DC Olanların Mutlak Değerlendirmeye Göre Frekans ve Yüzdeleri*

Harf Notu		Frekans	Yığılmalı Frekans	Frekans Yüzdesi	Yığılmalı Frekans Yüzdesi
Mutlak Puan Aralığı					
Altı	< 53	43	43	29,86	29,86
Üstü	> 59	66	109	45,83	75,69
Denk	53 - 59	35	144	24,31	100,00

Çalışma grubunda yer alan bağıl harf notları DC olan 144 adet notun 35 tanesi mutlak değerlendirme puan aralığı olan 53-59 puan aralığında, 43 tanesi 53 puanın altında, 66 tanesi 59 puanın üstünde yer almaktadır. Bu durum, eğer mutlak değerlendirme yapılsaydı 144 notun %24,31’inin DC notu ile değerlendirilebileceği, %29,86’sının DC notundan daha düşük, % 45,83’ünün DC notundan daha yüksek bir harf notu ile değerlendirileceğini göstermektedir.

**Tablo 8**

*Bağıl Harf Not DD Olanların Mutlak Değerlendirmeye Göre Frekans ve Yüzdeleri*

Harf Notu		Frekans	Yığılmalı Frekans	Frekans Yüzdesi	Yığılmalı Frekans Yüzdesi
Mutlak Puan Aralığı					
Altı	< 46	16	16	20,78	20,78
Üstü	> 52	45	61	58,44	79,22
Denk	46 – 52	16	77	20,78	100,00

Bağıl harf notu DD olan 77 nottan 16 tanesi mutlak değerlendirme puan aralığı olan 46-52 puan arasındadır. Diğer yandan bağıl notu DD olan 77 notun 16 tanesi 46 puanın altında, 45 tanesi 52 puanın üstünde yer almaktadır. Bu durum, eğer mutlak değerlendirme yapılsaydı 77 notun % 58,44’ünün DD notunun üstünde, % 20,78’inin ise DD notunun altında olacağını, ancak % 20,78’inin DD notu ile değerlendirilebileceğini göstermektedir.

**Tablo 9***Bağlı Harf Not FD Olanların Mutlak Değerlendirmeye Göre Frekans ve Yüzdeleri*

Harf Notu		Frekans	Yığılmalı Frekans	Frekans Yüzdesi	Yığılmalı Frekans Yüzdesi
Mutlak Puan Aralığı					
Altı	< 39	1	1	7,69	7,69
Üstü	> 45	8	9	61,54	69,23
Denk	39 – 45	4	13	30,77	100,00

Tablo 9’da görüldüğü gibi bağlı harf notu FD olan 13 tane notun, 4 tanesi mutlak değerlendirme puan aralığı olan 39-45 puan aralığında, 1 tanesi 39 puanın altında ve 8 tanesi 45 puanın üstünde yer almaktadır. Bu durum, mutlak değerlendirme yapılması durumunda bağlı değerlendirmede FD olan notların % 61,54’ünün FD notunun üstünde, % 7,69’nun FD notunun altında olacağını, ancak % 30,77’sinin FD notu ile değerlendirilebileceğini göstermektedir.

**Tablo 10***Bağlı Harf Not FF Olanların Mutlak Değerlendirmeye Göre Frekans ve Yüzdeleri*

Harf Notu		Frekans	Yığılmalı Frekans	Frekans Yüzdesi	Yığılmalı Frekans Yüzdesi
Mutlak Puan Aralığı					
Üstü	> 38	11	11	24,44	24,44
Denk	0 - 38	34	45	75,56	100,00

Çalışma grubunda yer alan bağlı harf notları FF olan 45 notun 34 tanesi mutlak değerlendirme puan aralığı olan 0-38 arasında, 11 tanesinin ise 38 puandan yüksektir. Buna durum mutlak değerlendirme yapılsaydı bağlı değerlendirmede FF olan notların % 24,44’ünün FF notunun üstünde bir harf notu olacağını, % 75,56’sının FF notu ile değerlendirileceğini göstermektedir.

### 3.2 Nitel Bulgular ve Yorum

Nitel veri setinin analizinde BDS’nin öğrencilerin en çok *arkadaşlık ilişkilerini* etkilediğini ortaya koymuştur. Arkadaşlık ilişkileri teması, öğretim elemanları ve öğrenciler tarafından sırasıyla *paylaşımın azalması, rekabet, gruplaşma ve güvensizlik* ile tanımlanmıştır.

*Paylaşımın Azalması:* Hem öğretim elemanları hem de öğrenciler BDS’nin öğrenciler arası paylaşımları olumsuz etkilediğini dile getirmektedir. BDS’nin öğrenciler arasındaki özellikle bilgi paylaşımının azalttığını iki öğretim elemanı da: “[Öğrenciler] ders notu paylaşmak konusunda birbirlerine yardım etmemeye başladıklarını söylüyorlar.” açıklamasıyla dile getirmektedir. Bir başka öğretim elemanı da “Sınıfta hani gördüğüm kadarıyla biraz sanki notları birbirine verememe gibi bir durum var.” sözleriyle desteklemektedir. Öğrenciler: “Kimse kimseye not vermiyor.”, “Not kaçırın vermek istemeyen...”, “Elinde not olan bir arkadaş yani notu varsa bile vermemeye çalışıyor.” açıklamalarıyla birbirleriyle ders notlarını paylaşmadıklarını

açıklamışlardır. Öğrencilerden bir başkası ise yaşanan bu durumları BDS'nin etkilerine bağlamaktadır:

*“Bağlıın etkileri işte, çan eğrisi var çok çalıştım, elemeliyim falan o psikolojiye giriyor zaten insan. Allahtan bizim sınıfta çok fazla yok, ama ben biliyorum, birbirine not vermeyen insanlar var.”*

Aralarındaki bilgi ve ders notu paylaşımının azalmasına paralel olarak arkadaşlık ilişkilerinin de bozulmaya başladığını bir öğretim elemanı; *“Aralarında ciddi kopukluklar oluyor. Birbirlerinden not istemek de vermemek de yani paylaşım ciddi ölçüde azalıyor.”* şeklinde belirtmiştir. Öğrenciler ise birbirlerinden yüksek not almak için ders notlarını paylaşmadıklarını *“Şundan [arkadaşından] not saklayayım, onun ortalaması düşsün ben geçeyim.”* ve *“[Düşük not alma kaygısıyla] Not [ders notu] tuttuktan sonra en yakın arkadaşınla bile bazen paylaşmıyorum.”* ifadeleriyle belirtmişlerdir. Ulaşılan bu bulgular, paylaşımın azalmasıyla öğrencilerin birbirlerine yönelik baskılarının da arttığını göstermektedir. Bir öğretim üyesinin: *“Sınıf birbirini baskılıyor. İşte çok yüksek not alınmasın, alacak birisi varsa onu uyarıyorlar. Hani kâğıdını çok doldurmaması ile ilgili.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Başka bir öğretim üyesi ise: *“Sınıftan bize şikâyet bile geldi. Lütfen bunun mantığını anlatır mısınız? Böyle biz zor durumda kalıyoruz. Yüksek not alanlar tehdit almışlar.”* açıklamasıyla öğrenci görüşlerini teyit etmiştir. Görüldüğü gibi, paylaşımın azalmasıyla birlikte, öğrenciler arası ilişkiler, çıkar ilişkisine dönüştürmüştür. Akademik başarıları yüksek ve orta düzeyde olan öğrenciler:

*“Arkadaşlık ilişkileri özellikle ilk senelerde çıkara dayanır.”*

*“İki haftalık bir arkadaşlık, sonra finalde tekrarlayan bir arkadaşlık. Çıkar ilişkilerine döndü yani.”*

*“Hani direk çıkar [ilişkisi], hani benim işim düştü de aradım şeklinde ve üniversite bittikten sonra tahmin ediyorum ki hiç kimse de birbirini aramayacak.”* açıklamalarıyla ulaşılan bu bulguyu destekler kanıtlar ileri sürmüşlerdir. Ulaşılan bulgular ayrıca, farklı akademik başarı düzeyine sahip öğrencilerin aralarındaki bilgi paylaşımı sırasında yaşadıkları sorunların da farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Örneğin akademik not ortalaması yüksek bir öğrenci *“Ben ne not verme de ne not almada kimseyle sorun yaşamadım bunu söyleyebilirim.”* şeklinde sorun yaşamadığını söylemiştir. Buna karşın, bir öğretim elemanı:

*“Başarılı öğrencilerde [ders notlarını] paylaşmaktan kaçmak gibi, notlarını saklamak gibi işte biraz daha kendime kalsın, bilgi fazla anlatmayayım gibi bir yapılanma ortaya çıkıyor.”*

diyerek başarılı öğrencilerin notlarını paylaşmada istekli olmadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin kendi aralarında sadece notlarını değil, ödevlerini de paylaşmadıklarını bir öğretim elemanı: *“[Öğrenciler] ödev paylaşmak konusunda birbirlerine yardım etmemeye başladıklarını söylüyorlar.”* şeklinde ifade etmiştir. Bir öğrenci; *“Not paylaşmama, yani çıkar ilişkisi olduğu için; örnek verirse, bir telefon görüşmesinde sadece işi düştüğü için arama, her hangi bir normal dönemde ya da önemli günde aramama.”* ifadesi ile ders notu istemede çıkar ilişkilerinin söz konusu olduğunu, BDS'nin sadece okul içi yaşantıları değil öğrencilerin okul dışı yaşantılarını da etkilediğinden bahsetmektedir.

Öğrencilerin ders notlarını paylaşmamalarını diğer öğrencileri daha çok çalışmaya yönlendirdiğini düşünen bir öğretim elemanı:



*“Birbirinden not istemek iyi bir davranış mı? Kendi notunu kendi niye tutmuyor? Ya da neden derse girmiyor? Bu açıdan bakarsak aslında öğrencinin kendi kendine çalışmasını teşvik eden bir sistem olarak bakabiliriz.”* ifadesiyle belirtmiştir.

Genel olarak, BDS'nin paylaşımı azaltması ve sosyal ilişkileri olumsuz yönde etkilemesi açılarından öğrenciler BDS'ne yönelik olumsuz görüş bildirmişlerdir. Ayrıca bir öğrencinin:

*“Biz öğretmenler olarak paylaşımcı insanlar olmak zorundayız. Bu doğrultuda kendimi geliştirmeye çalışırken bu sistem aslında beni bu yoldan alıkoymaya çalışıyor. Buna rağmen biz çalışmalarımızı yürüttük.”*

açıklamasıyla, BDS'yi genel öğretmen yeterliliklerinin gelişmesinde gerekli fakülte ikliminin oluşmasındaki etmenlerden biri olarak belirlemiştir.

*Rekabet:* Ulaşılan nitel bulgular, BDS'nin olumlu ve olumsuz rekabeti oluşturduğunu ortaya koymaktadır. BDS olumlu rekabeti; öğrencilerin derse katılımını sağlaması ve devamsızlığı engellemesiyle, derslerde ders notu tutmasını sağlamasıyla, çalışma isteğini arttırmasıyla, algılanan başarı düzeyinin yükselmesiyle ve güdülenmeyi sağlamasıyla oluşturmuştur. Bu konuda orta akademik başarı düzeyine sahip iki farklı öğrencinin görüşleri dikkate değer bulunmuştur:

*“...Derse katılımımı arttırdı, devamsızlık aslında sorun değildir benim için. Ama not almam gerekiyor. Bazılarından yüksek almam gerekiyor. Eee bu da benim derse devamımı etkiliyor. ...Tabi kaygıyla. Hani sınıf senden daha çok çalışırsa sen de eksik bir not varsa kalabilirsin. Onlara bağlısın, yani daha çok bildiğim bilgiyle değil de, arkadaşlarımızın ne kadar çok çalıştığına, hocayla ne kadar yakın olduğuna, -hani hocalar bazen derste derler; buradan çıkabilir falan diye- [bağlısın]...”*

*“Bağlı olumlu yönde etkiliyor. Çünkü sınıfta bir rekabet oluşuyor. Bağlı olduğu zaman şimdi sınıfın düzeyine göre daha çok çalışma isteği oluyor, daha çok çalışılıyor, bu da rekabet oluşturuyor, rekabet de başarı, yani benim kendi açımdan başarı getirdiğine inanıyorum.”*

Sıralanan öğrenci görüşleri, BDS'nin ortaya çıkardığı rekabet ortamının; derse katılımı, devamsızlığı engelleme, ders notu tutma, çalışma isteğini arttırma, algılanan başarı düzeyinin yükselmesi gibi olumlu etkilerinin olduğunu ortaya koymaktadır. Yüksek akademik başarı düzeyine sahip öğrencilerden birinin ise *“Beni çok fazla güdülüyor ve çalışmama neden oluyor. Çünkü aslında çok fazla yarış ortamı oluşturuyor.”* sözleri rekabet ortamının güdülemeyi de sağladığı ortaya koymaktadır. Bazı öğretim elemanlarının görüşleri de ulaşılan bu bulgular desteklemiştir. Örneğin bir öğretim elemanının: *“Onlar farkında olmadan kriteri sürekli yukarıya doğru çekiyorlar.”* biçimindeki açıklaması, BDS'nin yarattığı rekabet ortamının başarı açısından olumlu etkisini açıklamaktadır. Rekabet ortamının olası olumlu etkilerinin orta ve yüksek başarı düzeyindeki öğrenciler tarafından dile getirilmiş olması dikkate değerdir. Ancak öğrencilere göre rekabet ortamı olumsuz etkiler de ortaya çıkarmaktadır. Bu etkileri dile getiren öğrencilerin genellikle başarı düzeyi düşük olmaları dikkat çekmektedir. Rekabetin olumsuz etkileri dile getiren bir grup öğrenci:

*“Gruplar arasında bile birbirleriyle rekabet eden, birbirlerine üstünlük sağlamaya tabi not bazında çalışan bir ortam oluşmuş durumda.”*

*“Öğrenciler arasında işbirliğine dayalı olan çalışma ortamı [BDS ile] rekabetçi bir ortama dönüşmüştür.”*

*“Rekabet ortamı, öğrencilerin birbirlerini rakip olarak görmelerine ve birbirlerinin başarılı olmasını engellemeye kadar olumsuz etkiler yarattı.”*

*“Ben onun ayağını nasıl kaydırırım, onun önüne nasıl geçerim işte hani nasıl onu kandırırım saf dışı bırakırım düşüncesi oluştu.”*

açıklamalarıyla rekabetin gruplaşma ve grup arası rekabeti oluşturduğunu, birbirlerine üstünlük sağlama davranışlarının geliştiğini, işbirliğinin kaybolduğunu, birbirlerinin başarılı olmasını engelleme davranışlarının geliştiğini dile getirmişlerdir. Bazı öğretim elemanları da öğrenciler gibi BDS'nin olumsuz rekabet özellikleri yarattığını da dile belirtmişlerdir. Bir öğretim elemanı bu konuda:

*“Karşısındakini rakip görme davranışı üst sınıflara doğru çıktıkça artıyor. İlk sene bir şeyin farkında olmuyorlar ama daha sonraki yıllarda bunu yansıtıyorlar. Yani karşısındakıyla kıyaslanacağını düşünüyor.”*

açıklamasıyla olumsuz rekabetin üst sınıflara doğru daha çok ortaya çıktığına dikkat çekmiştir.

*Gruplaşma:* Farklı akademik başarı düzeylerine sahip öğrenciler BDS'nin *gruplaşmaya* neden olduğunu vurgulamışlardır. Öğrencilere göre gruplaşma ise arkadaşlık ilişkilerini olumsuz etkilemiştir. Bu konuda aşağıda sunulan bazı öğrencilerin görüşleri dikkate değerdir:

*“Tabii bu [BDS] da doğal olarak gruplaşmayı beraberinde getirdi. İyi not tutanlar etrafına arkadaşlarını çekti.”*

*“Kendi özel grubunuz oluyor, artık gruplaşmalar başlıyor. O gruplar içerisinde not alışverişi oluyor. O grubun dışına çıkılmıyor... Çünkü seni geçecek seni etkileyecek diğerleri.”*

Görüşme yapılan öğretim elemanları da genel olarak BDS'nin *gruplaşmaya* neden olduğunu düşünmektedirler. Bir öğretim elemanı *“Ciddi anlamda gruplaşmalara neden oluyor. Çalışkanlar ve tembeller grubu olarak”* diyerek öğrenciler arasında gruplaşmaya ve grupların akademik başarı düzeyine göre oluşturulduğunu belirtmiştir. Öğrencilere grup ödevi verdiğinde sıkıntı yaşayan diğer bir öğretim elemanı: *“Grup halinde çalışmada bile sıkıntılı durumlar ortaya çıkabilir diye düşünüyorum.”* diyerek BDS'nin bir grup öğrencinin birlikte öğrenme görevlerini yerine getirmede problemler yaratacağını dile getirmiştir. Benzer biçimde öğrencilerin grup çalışmalarını istemediklerini belirten bir öğretim elemanı da görüşlerini: *“Proje çalışmalarını olumsuz etkileyen bir durum bu, paylaşmayı engelleyici bir durum var.”* şeklinde açıklamıştır.

BDS'nin uygulanmasıyla öğrenciler arasında ortaya çıkan gruplaşmanın çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Bazı öğretim elemanlarına göre bu ders notu alışverişinden kaynaklanan çeşitli sorunlar ve gruptan daha yüksek not alma sonucu ortaya çıkmaktadır: Bu konuda bir öğretim elemanlarının:

*“[BDS] kötü etkiliyor, çünkü birine gidip ‘Notunun fotokopisini çektirebilir miyim?’ deyip karşılığında ‘Hayır!’ cevabı almak direkt ona karşı olumsuz bir tepkiye ve sınıf içi kutuplaşmaya neden oluyor.”*

biçimindeki sözleri, gruplaşmaların daha çok ders notu paylaşımından kaynaklandığını ortaya koyarken başka bir öğretim elemanın ise: *“Yüksek performans gösteren dışlanıyor.”* şeklindeki açıklamaları da gruplaşmaya yüksek puan almanın neden olduğunu ortaya koymaktadır.

*Güvensizlik:* Nitel bulgular, özellikle öğrenciler arasında akademik anlamda bir güven ortamının oluşmadığını ortaya koymaktadır. Nitekim bir öğrencinin en yakın arkadaşlarına dahi güvenemediğini:

*“Birbirlerinin belleğini, bilgisayarlarını bile karıştırdıklarını duydum. Taktığın belleği, mutlaka içinde ne var diye bakıyorsun, ‘Sorular var mı?’ diye soruyorlar, ‘Yok!’ diyorsun inanmıyorlar, üsteliyorlar. En yakın arkadaşına bile inanmama, güvensizlik oluyor, şüphe oluyor.”*

şeklinde açıklamıştır. Bir başka öğrenci ise güvensizliği yaratan unsurlardan birinin yalan söyleme davranışı olduğunu dile getirdiği konuşmasında, yeri geldiğinde öğrencilerin notlarını paylaşmamak için yalan söyleyebilecekleri ve arkadaşlarının da bu şekilde davranabileceği düşüncesiyle aralarındaki güvensizliği *“En basitinden not varsa bile yok diyebiliyor insan. Bunu yeri geldi mi ben de yapmışumdur, başka arkadaş da yapmıştır.”* ifadesiyle açıklamıştır. Öğretim elemanları tarafından öğrenciler arasındaki güven / güvensizlik olgusuna yönelik herhangi bir belirlemede bulunulmamıştır.

#### 4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmada Eğitim Fakültesinde 2004-2008 yılları arasında öğrenim gören öğrencilerin tüm derslerden aldıkları puanlar, notlar ve harf karşılıkları olan toplam 3120 veri üzerinden analizler yapılmıştır. Yapılan çözümlenmelerde bağıl değerlendirme yerine mutlak değerlendirme yapılmış olsaydı, bağıl harf notunun nasıl farklılaştığı incelenmiştir. Buna göre bağıl değerlendirmede AA olan notların % 30,32’sinin, BA olan notların % 56,33’ünün, BB olan notların % 58,88’inin, CB olan notların % 71,08’inin, CC olan notların % 67,83’ünün, DC olan notların %75,69’unun, DD olan notların % 79,22’sinin, FD olan notların % 61,54’ünün ve FF olan notların % 24,44’ünün mutlak değerlendirmede söz konusu harf notlarından farklı olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Genel olarak 9 farklı harf notunun tümünü içeren 3120 harf notunun tamamı için mutlak hesaplama yapılması durumunda ancak notların % 41,63’ü bağıl değerlendirmedeki harf notuna denk gelmektedir. Bununla birlikte bağıl hesaplanan notların mutlak olarak hesaplanması durumunda notların % 21,63’si hesaplanan bağıl harf notunun altında, % 41,63’ü ise bağıl harf notunun üstünde yer almaktadır. Bu durum öğrencilerin bağıl değerlendirme harf notlarının mutlak değerlendirme harf notlarından daha düşük olduğunu göstermektedir.

Özelde öğretmen adayı yetiştiren Eğitim Fakülteleri olmak üzere genel olarak üniversiteler kapsama dayalı eğitim vermektedirler. Yani üniversite eğitimi sürecince öğrencilerin belli bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışları kazanmaları, bunlara dayalı bir yeterlik düzeyine ulaşmaları beklenmektedir. Yeterlik düzeylerinin belirlenmesi ise ancak söz konusu davranışların belli bir düzeyinin (oran ya da adedinin) kazanılması şeklinde tanımlanabilir. Böyle bir tanımlamaya dayalı olarak belirlenecek değerlendirme ölçütü ise ancak mutlak (ölçüt dayanaklı) olabilir (Nartgün, 2007). Zaten değerlendirmenin esas amacı her şeyden önce öğretimin gelişimini sağlamak ve eğitim sistemine geribildirimde bulunmak olmalıdır (Frederikson ve Collins, 1989). Öğrencileri birbirlerine göre ve grup ortalamasına dayalı olarak sınıflayan ya da sıralayan değerlendirme ölçütü olan bağıl ölçütün değerlendirmede kullanılması uygun

olmayacaktır. Üstelik bağıl değerlendirmenin küçük grupların olduğu sınıflarda uygulanması durumunda, puan dağılımının normal olmasını gerektiren bağıl değerlendirmenin sağlıklı sonuçlar vermesi de beklenemez (Atılgan ve diğ.; 2011). Nitekim çalışmada elde edilen sonuçlar incelendiğinde de bağıl değerlendirme ile elde edilen harf notlarının mutlak değerlendirme yapılması durumunda elde edilecek harf notlarından oldukça farklılaştığı da görülmektedir. Bağıl değerlendirmeyi savunuların en önemli savunması bu değerlendirme sisteminin öğretim eksikliğinden doğabilecek başarısızlıktan dolayı öğrenciyi cezalandırmadığıdır. Bu bağlamda çoğu zaman bağıl değerlendirme ile elde edilen puanların mutlak değerlendirmeyle elde edilenlere göre daha yüksek olduğu, dolayısıyla öğrencilerin başarılarını göreceli olarak arttırdığı iddia edilmektedir. Oysa bu araştırmanın sonuçları gerçeğin bu iddiadan farklı olduğunu, mutlak değerlendirme yapılmış olsaydı öğrencilerin harf notlarının bağıl harf notlarından yaklaşık % 40 daha fazla olacağını ortaya koymaktadır. Başka bir ifade ile araştırmada kullanılan notların %40'ından fazlasının mutlak değerlendirme yapılması durumunda daha yüksek bir harf notuna karşılık geldiği görülmüştür.

Araştırma sonuçları dikkate alındığında mutlak değerlendirme yapılmasının öğrencilerin başarılarının daha doğru olarak belirleyeceği ve hem de gerek verilen üniversite eğitiminin gereği hem de yapılacak değerlendirmede kullanılacak istatistiksel işlemlerin varsayımını karşılama bakımından daha uygun olduğu söylenebilir. Bu durumda mutlak değerlendirmenin daha uygun olduğu ve değerlendirmede mutlak ölçütün kullanılması önerilebilir. Nartgün (2007) de yaptığı araştırmada, eğitim sürecinde öğrencilerin başarılarını bir yeterlilik düzeyi olarak en doğru biçimde belirleyen mutlak değerlendirmeyi önermektedir.

Araştırmanın nitel verileri; BDS uygulaması ile öğrenciler arası paylaşımı olumsuz etkilediğini, öğrenciler arasında olumsuz rekabet olgularını yaşandığını, gruplaşmaların görüldüğünü ve öğrenciler arasında güven sorununun oluşturduğu ortaya koymuştur. Eğitim ordusuna katılacak yeni öğretmen adaylarının; paylaşımcı, öğrenen, öğrendiğini öğreten, grupta çalışan bireyler olması beklenir. Oysa araştırmada görüldüğü gibi bağıl değerlendirme, başarı ortalamasını yükseltmek amacıyla öğretmenlerden beklenen kişilik özelliklerini (paylaşım, işbirliği, öğrenme, öğretme vb.) ve öğrenciler arası ilişkilerin bozulmasına neden olmaktadır.

Çalışmada, öğretmen adayı eğitim fakültesi öğrencilerin öğretmenlik kişilik özelliklerini zedeleyebilen bağıl değerlendirme yerine, yeterliliğe dayalı olan mutlak değerlendirmenin kullanılmasının daha uygun olacağı sonucuna varılmıştır. Bu nedenle bağıl değerlendirme yerine mutlak değerlendirmenin kullanılması önerilebilir.

#### **KAYNAKÇA**

- Anastasi, A. (1988). *Psychological testing*. New York: MacMillan Publishing Company.
- Atılgan, H., Kan, A. ve Doğan, N. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baykul, Y. (1999). *İstatistik: Metotlar ve uygulamalar*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: ÖSYM.
- Berberoğlu, G. (2006). *Sınıf İçi ölçme ve değerlendirme teknikleri*. Ankara: Morpa Kültür Yayınları Ltd. Şti.
- Bond, L. (1995). *Norm-Referenced testing and criterion-referenced testing: The differences in purpose, content, and interpretation of results*. Oak Brook, IL: North Central Regional Educational Laboratory.
- Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: an introduction to theory & methods (3rd ed.)*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Bresee, C., W. (1976). On "grading on the curve". *Clearing House*, 50(3), 108-118.
- Erkuş, A. (2006). *Sınıf öğretmenleri için ölçme ve değerlendirme: Kavramlar ve uygulamalar*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Fredericksen, J. & Collins, A. (1989). A systems approach to educational testing. *Educational Researcher*, 18(9), 27-32.
- Glaser, R. & Klaus, D. (1962). Proficiency measurement: Assessing human performance. In: R. Gagne (Ed.), *Psychological principles in system development*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Haladyna, T.M. (1999). *A Complete guide to student grading*. Allyn and Bacon. Boston: A Viacom Company.
- Hambleton, R. K. (1990). Criterion-referenced assessment in evaluation. (ed. Walberg, J. H. ve Haertel, D. G.) *The international encyclopedia of educational evaluation*. New York: Peramon Pres.
- Hively, W. (1974). Introduction to domain-referenced testing. *Educational Technology*, 14(6), 5-10.
- Keskin M., Ertan H. (2001). *İstanbul üniversitesi'nin bağıl değerlendirme sistemi kitapçığı*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi
- Kubiszyn, T. ve Borich, G. (2000). *Educational testing and measurement: Classroom application and practice (6th ed.)*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Nartgün, Z. (2007). Aynı puanlar üzerinden yapılan mutlak ve bağıl değerlendirme uygulamalarının notlarda farklılık oluşturup oluşturmadığına ilişkin bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, (8) 1: 19-40.
- Özçelik, D. A. (1992). *Okullarda ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM.
- Pimsleur, P. (1975). Criterion vs. norm-referenced testing. *Language Association Bulletin*, 27(1), 21-24.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluations*. California: Sage Publications.
- Stake, R. E. (2000). Case studies. In Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.), *Handbook of qualitative research (435-455)*. California: Sage Publications.

- Turgut, M., F. (1995). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara:Yargıcı Matbaası.
- Vincent, D. (1990). Issues in test use and interpretation: Norm-referenced assessment. In: (ed. Walberg, J. H. ve Haertel, D. G.) *The international encyclopedia of educational evaluation*. Newyork: Peramon Pres.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara.Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research design and methods* (3rd ed.). California: Sage Publications.

### **İletişim/Correspondence**

Hakan ATILGAN  
Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi  
İZMİR-TÜRKİYE  
Tlf:+90232 311 52 68  
[hakan.atilgan@ege.edu.tr](mailto:hakan.atilgan@ege.edu.tr)

Bünyamin YURDAKUL  
Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi  
İZMİR-TÜRKİYE  
Tlf:+90232 311 52 73  
[bunyamin.yurdakul@ege.edu.tr](mailto:bunyamin.yurdakul@ege.edu.tr)

Tuncay ÖĞRETMEN  
Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi  
İZMİR-TÜRKİYE  
Tlf:+90232 311 52 58  
[tuncay.ogretmen@ege.edu.tr](mailto:tuncay.ogretmen@ege.edu.tr)

## Evaluating Teachers' Pedagogical Discontentment toward Science Teaching

Serçin ADIGÖZEL

Zonguldak Alaplı Kılıçak İlkokulu Sınıf Öğretmeni

Yavuz SAKA

Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi

Özgür ÇOLAKOĞLU

Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi

### Abstract

*In the midst of reform era, being aware of their pedagogical discontentment, teachers can better prepare themselves to implement reform suggestions. This descriptive research focused on 104 elementary teachers teaching in public schools of Alaplı and Ereğli districts of Zonguldak providence in Turkey. Data was collected through pedagogical discontentment instrument developed by Southerland, Sowell, Kahveci, Granger and Geade (2006) to explore teachers' pedagogical discontentment toward science teaching. The results illustrated that participating teachers had moderate level pedagogical discontentment which is an important prerequisite for understanding and implementing science education reform practices. It is also evidenced that the teachers' pedagogical discontentment did not show any difference based on gender, graduation, year of experience and work location variables. However, the results indicated that teachers' pedagogical discontentment showed significant difference based on grade levels being taught.*

**Keywords:** *Pedagogical Discontentment, Science Education Reform, Science Education*

### SUMMARY

Recent reform efforts in science education combine three central ideas that should inform contemporary science teaching, specifically: (a) the goal for science instruction should be to ensure that students become scientifically literate; (b) an acknowledgement that inquiry is central to science education; and (c) a consideration that students bring knowledge with them into the classroom and build from this knowledge in order to construct new understandings and abilities (Southerland, Smith, Sowell, and Kittleson, 2007).

These ideals has shifted existing portrait of science teaching and learning in many schools toward more learner centered, process oriented classroom practices requiring fundamental changes in classroom practice (Berliner, 2006; Southerland et al., 2007). Gess-Newsome (2003) argues that reform-based interventions have rarely resulted in changes in classroom practice because of the difficult task of designing professional development experiences focused on changes in "fundamental and complex beliefs about what it means to teach, learn and the goals for science instruction" (p. 10). Focusing on teachers' professional development, Feldman (2000) relates the success of

reform implementations to teachers' discontentment with their current practices. Feldman (2000) argues that genuine change in understanding takes place when teachers "are discontent with their old practical theories and they find the new ones sensible, beneficial, and enlightening" (p.613). Feldman (2002) uses the concept of "discontentment" as a necessity for teachers to change in order to implement reform-based instructional practices. Discontentment then focuses the discussion not on job related needs, but with the way in which teachers assess their work, which is something found to be critical for systemic reform. Critical reflection on the utility of one's current teaching practices allows for a sense of dissatisfaction with both one's current teaching methods and goals. This sense of discontentment with one's current teaching practices - and so the critical reflection that precedes it is critical to the internalization of the reform messages (Saka, 2007). Smith (2005) and Feldman (2000) suggest that if teachers are not discontented with their current teaching, they have limited motivation to engage in ideas of reform and have little investment in making reform "work." However, if a teacher has some sense of discontentment with her current practices or knowledge, then she is much more open to changing and revising these practices. Similar to Feldman (2000), Gess-Newsome et al. (2003) define teachers' dissatisfaction as a promising requirement for teacher change. Unlike Feldman (2000), Gess-Newsome et al. (2003) provide detailed accounts of the nature of teachers' satisfaction indicating that the construct has two distinct dimensions: contextual and pedagogical. Contextual dissatisfaction includes teachers' beliefs about external aspects of their teaching. In contrast, pedagogical dissatisfaction occurs when a teacher recognizes the mismatch between his/her teaching beliefs, instructional practices, goals and student learning outcomes (Gess-Newsome et al., 2003). Teachers' recognition of their pedagogical discontentments may enhance their development by encouraging them to implement reform suggestions through seeking alternative, effective instructional strategies to address students' needs.

#### *Purpose of the Study*

The purpose of this research is to adopt a pedagogical discontentment instrument into Turkish and understand elementary teachers' pedagogical discontentments based on teachers' gender, graduation, year of experience, teaching grade level and work locations by the utilizing this adopted instrument. Based on the relevant literature, countries like Turkey undergoing intensive reform efforts may benefit from results derived from this research as recognition of teachers' pedagogical discontentment can help design professional development experiences more aligned with reform implementations. This recognition is also important for teachers to reflect on their own discontentment and seek for alternative ways to implement effective learning experiences for their students.

#### METHODS

This descriptive study was carried out with 104 elementary teachers during 2011-2012 school year. The data was collected through a Pedagogical Discontentment instrument developed by Southerland, Sowell, Kahveci, Granger and Gaede (2006). This



instrument was first adapted to Turkish before data collection. For adaptation purposes, the instrument was reviewed for validity concerns including translation, accuracy and grammars by the researchers and teachers then the instrument was administered for 152 elementary teachers for confirmatory factor analysis and reliability analysis purposes. The adopted final version of the instrument had a high reliability with 0,97 Cronbach Alpha value with 19 items distributed to five subscales of pedagogical discontentments namely ability to teach all students science (AL), science content knowledge (SC), balancing depth versus breath of instruction (DB), implementing inquiry instruction (IB), assessing science learning (AP).

## FINDINGS AND DISCUSSIONS

Preliminary analysis of the data illustrated that participating teacher held a moderate level of pedagogical discontentment. This result was also confirmed based on pedagogical discontentment subscales. For Gregoire (2003) and Feldman (2000) having a moderate level of pedagogical discontentment is a good attribute for teachers to recognize their needs to perform reform-based practices.

In terms of these teachers pedagogical discontentment based on gender, year of experience and work location, analyses yielded no significant difference between the categories. This results were similar to the other studies which are focusing affective characteristics of teachers (Erdem ve Yaprak, 2011; Nacar (2010); Özgan, Yiğit, Aydın ve Küllük (2011); Şengören ve Kavcar, 2009). However, when it comes to compare pedagogical discontentment of the teachers teaching 1<sup>st</sup>, 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> grades and 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> grades, there was a statistically significant difference between these two groups. Specifically, teachers who are teaching 1<sup>st</sup>, 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> grades had a higher pedagogical discontentment than teachers who are teaching 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> grades. Considering that 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> grades are the grade levels where the elementary teachers are supposed to teach science classes the responsibilities and active engagement of science teaching practices may cause this difference between the groups. This result was echoing the results of similar studies which also indicated that grade levels can be determining factor for affective attributes like pedagogical discontentment of teachers (Denizoğlu, 2008; Erol, 2006).

As a reliable tool, pedagogical discontentment instrument may help teachers to recognize their pedagogical needs and look for alternative ways to supplement their science teaching. Along with practical contributions, findings derived from this instrument can also help researcher designing professional development activities based on teachers' needs.



## Fen Öğretimine Yönelik Pedagojik Hoşnutsuzluk Düzeylerinin Değerlendirilmesi\*

Serçin ADIGÖZEL

Zonguldak Alaplı Kılçak İlkokulu Sınıf Öğretmeni

Yavuz SAKA

Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi

Özgür ÇOLAKOĞLU

Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi

### Özet

Öğretmenler pedagojik hoşnutsuzluklarının farkında olurlarsa, kendilerini değişim ve gelişime daha iyi hazırlarlar. Dolayısıyla bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik pedagojik hoşnutsuzluk düzeylerini çeşitli değişkenler açısından değerlendirmek amacı ile yapılmıştır. Araştırma betimsel tarama modeli kullanılarak, Zonguldak ili Alaplı ilçesindeki 6, Ereğli ilçesindeki 6 devlet okulunda görev yapan toplam 104 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Veriler için Southerland, Sowell, Kahveci, Granger ve Geade (2006) tarafından geliştirilen fen bilgisi öğretimine yönelik pedagojik hoşnutsuzluk ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik pedagojik hoşnutsuzluklarının “biraz hoşnutsuzluk” düzeyinde olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğretmenlerin pedagojik hoşnutsuzlukları ile cinsiyetleri, meslekî kademeleri, çalıştıkları okulların bağlı bulunduğu yerleşim yerinin türü ve mezun oldukları okul türü arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Buna ek olarak, öğretmenlerin pedagojik hoşnutsuzlukları ile okudukları sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Pedagojik hoşnutsuzluk, Reform, Fen Bilgisi Eğitimi.

Bilgi çağının yaşandığı günümüzde eğitim sistemimizde temel amaç, öğrencilerimize mevcut bilgileri aktarmaktan çok bilgiye ulaşma becerilerini kazandırmak olmalıdır. Bu ise, üst düzey zihinsel süreç becerileriyle olur (Kaptan ve Korkmaz, 1999). Başka bir deyişle ezberden çok kavrayarak öğrenme, karşılaşılan yeni durumlarla ilgili problemleri çözebilme ve bilimsel süreç becerilerini gerektirir. Bu özelliklerin kazandırıldığı derslerin başında fen dersleri gelir. Bu derslerde bireylerin içinde yaşadıkları çevreyi ve evreni bilimsel yönden ele alıp incelemeleri amaçlanır (Kaptan ve Korkmaz, 1999). Eğitim sistemi içinde eğitimin asıl amaçlarına ulaşılması, diğer bir ifadeyle ülkenin ihtiyacı olan çağın gerektirdiği nitelikteki insan gücünün kazandırılması; ilköğretimden başlayarak okullarda etkili bir fen öğretiminin gerçekleştirilmesiyle sağlanabilir (Korkmaz, 2000). Belirtilen bu amaçlara ulaşmada, eğitim sürecinin en önemli ögesi olan öğretmene birçok görev ve sorumluluk düşmektedir. Çünkü ulusal düzeyde SBS ve ÖSS ile, uluslararası düzeyde TIMSS ve PISA sınav sonuçları incelendiğinde, Türkiye’deki öğrencilerin fen bilgisi alanındaki

\*Bu çalışma “Fen ve Teknoloji Öğretimine Yönelik Pedagojik Hoşnutsuzluk Düzeylerinin Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasının bir kısmından uyarlanarak hazırlanmıştır.

başarılarının önemli ölçüde düşük olduğu görülmektedir. Örnek olarak Berberoğlu ve Kalender (2005)'in "Öğrenci Başarısının Yıllara, Okul Türlerine ve Bölgelere Göre İncelenmesi: ÖSS ve PISA Analizi" adlı çalışma bulgularına göre ÖSS testlerinde hem düz lise hem de meslek grubu okulları sözel ve sayısal kısımlarda %50'nin altında başarı düzeyi gösterdiği; aynı şekilde PISA sonuçlarında ise özellikle devlet okullarında uluslararası ortalamasının altında bir başarı gözlemlendiğini tespit etmişlerdir. Bu başarısızlığın olası nedenlerini Kılıç (2002) ders saatlerinin azlığı, çok konu öğretme çabası, bilimsel araştırmaya ve bilimin doğasına verilen önem düzeyi, soru tipleri, evdeki eğitim araçlarının azlığı, ailelerin eğitim düzeyi vb. olarak sıralamaktadır. Eğitimin en önemli öğelerinden biri olan öğretmenler de Türkiye'de fen alanındaki başarının düşük olmasının sebepleri arasında gösterilebilir (Ataklı, 2000). Çünkü öğretmenlerin temel alan ve mesleki bilgilerindeki eksiklikler, ders içinde uyguladıkları yöntem ve teknikler, işledikleri derse ve mesleklerine yönelik geliştirdikleri duyuşsal özellikler öğrencilerin derslerdeki başarılarını etkileyen faktörler arasında yerini almaktadır (Mcdevitt ve diğ., 1993; Akt: Çakmak, 2006). Bu nedenle öğretmenin, profesyonel gelişim kapsamında kişisel ve meslekî anlamda içinde bulunduğu zamanın gerekleri doğrultusunda kendisini geliştirmesi önemlidir (Özer ve Gelen, 2008). Feldman (2000) öğretmenlerin eskiye ait uygulamalardan memnun kalmadıklarında, eskileri bırakıp aydınlatıcı olanları bulduklarında gerçek değişimin anlaşılacağını belirtmekte; Gess-Newsome, Southerland, Jonston ve Woodbury (2003) de öğretmenlerin yetersizliklerinin farkına varmalarının değişim için bir ihtiyaç olduğunu dile getirmektedir. İyi bir eğitim sisteminin göstergeleri, öğretmen eğitimi ve öğretmenlerin meslekî formasyonlarıdır (Beeby, 1966; Akt. Varış, 1994). Yenilikçi anlayışa sahip ve değişime açık öğretmenlerin, pedagojik hoşnutsuzluk düzeylerinin farkına vardıkları ve kendilerini sürekli geliştirme ihtiyacı hissettikleri söylenebilir. Southerland, Sowell, Kahveci, Grager ve Gaede (2006)'ye göre pedagojik hoşnutsuzluk, öğretmenlerin sınıf içerisindeki uygulamaları ve kendi pedagojik inançları ve amaçları arasındaki uyumsuzlukları fark ettiklerinde meydana gelen tatmin ya da memnun olmama durumudur. Sowell, Southerland ve Granger (2006) hoşnutsuzluğun, öğretmenin öz-yeterlik derecesini etkileyen bir faktör olabileceğini tespit etmiştir. Gregoire (2003) öğretmenlerin öz-yeterlik anlayışını reform bağlamındaki değişim için etkili bir araç olarak tanımlamıştır. Czerniak (1990) yüksek öz-yeterlik inancına sahip öğretmenler öğrenci-merkezli, reform-temelli ve açık uçlu öğretim yöntemlerini kullanma konusunda daha açık iken, düşük öz-yeterlik inancına sahip öğretmenlerin ise öğretmen-merkezli, doğrudan anlatım ve kitaptan takip etmek gibi daha geleneksel yöntemleri tercih ettiklerini belirlemiştir.

Türkiye'de pedagojik hoşnutsuzluk kavramı üzerine yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysaki, ülkemizde fen bilgisi eğitimi alanındaki eksikliklerin giderilmesinde aktif rol oynayan öğretmenlerin istenilen niteliklere kavuşabilmesinde, reform girişimlerinde istenilen başarıya ulaşılabilmesinde öğretmenlerin fen öğretimine yönelik pedagojik hoşnutsuzluklarının farkına varmaları büyük önem taşımaktadır. Bu noktadan hareketle sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik pedagojik hoşnutsuzluk düzeylerini değerlendirme çalışması yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu değerlendirme çalışması yapılırken öğretmenlerin fen

öğretimine yönelik pedagojik hoşnutsuzluk düzeylerinin yanı sıra cinsiyet, okuttukları sınıf düzeyleri, çalıştıkları okulun yerleşim yerinin türü, mezun oldukları okul türü ve öğretmenlik deneyimi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi önemli görülmektedir. Çünkü öğretmenlerin duyuşsal özellikleri üzerine yoğunlaşan çalışmalar (tutum, öz-yeterlik vb. ile ilgili çalışmalar) araştırma odağını bu tür değişkenler ile ilişkilendirmişlerdir. Akbaş ve Çelikkaleli (2006)'nin sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesini konu alan çalışmalarında farklı üniversitelerin sınıf öğretmenliği programı 4. sınıfına devam etmekte olan öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının cinsiyetlere göre farklılaşmadığı; sonuç beklentilerinin ise *cinsiyetlere göre* farklılaştığı bulunmuştur. Bu çalışma sonuçlarına göre, öğretmen özelliklerinin cinsiyet göz önünde bulundurulduğunda farklılık gösterebileceği düşünülebilir. Okutulan sınıf düzeylerine göre Günay (2005) da ilköğretim birinci kademedeki görev yapan öğretmenlerin sınıf kurallarını oluşturmada ve uygulamada karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesini konu alan bir çalışma yapmıştır ve sınıf düzeylerindeki farklılığın öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları üzerinde etkili olduğunu belirlemiştir. Bu sonuca göre, 1.,2. ve 3. sınıfta fen dersinin olmaması, 4. ve 5. sınıfta fen dersinin olması sebebiyle *okutulan sınıf düzeylerinin* de öğretmenlerin pedagojik hoşnutsuzluklarını etkileyeceği düşünülebilir.

Cinsiyet ve okutulan sınıf düzeylerinin yanı sıra öğretmenlerin çalıştıkları okulların fiziki koşulları (materyal, laboratuvar vb.), çevre şartları (aile yapısı, sosyoekonomik durum vb.), sınıf mevcutları gibi bazı faktörler de öğretmenin görev yaptığı yere göre değişmektedir. Dolayısıyla köy ve merkez okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik pedagojik hoşnutsuzluk düzeylerini incelemenin çalışma açısından faydalı olabileceği de düşünülmektedir. Örneğin, Erdem ve Yaprak (2011) çalışmalarında köy ve ilçe merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin halkla etkileşim boyutunda karşılaştığı sorunlar ve bu sorunların performanslarına etkisi konusundaki görüşlerinin *görev yerine göre* farklılık gösterdiğini bulmuşlardır. Ayrıca, öğretmenlerin mezun oldukları okul türünün de öğretmenlerin pedagojik hoşnutsuzluk düzeylerini etkileyeceği düşünülmektedir. Çünkü kendi alanında görev yapan öğretmenin, alanıyla ilgili farkındalığı daha farklı olacaktır. Bununla ilgili olarak Karamustafaoğlu (2006) eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin, eğitim yüksekokulu ve fen – edebiyat fakültesi *mezunlarına göre* öğretim materyallerini kullanma düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Mezun olunan fakültenin yanı sıra öğretmenlerin meslekî kıdemlerinin de öğretmenlerin pedagojik hoşnutsuzluk düzeylerini etkileyeceği düşünülmektedir. Çünkü mesleğe yeni başlayan öğretmenler ile mesleğinin son dönemlerinde olan öğretmenlerin pedagojik hoşnutsuzluk düzeylerinin farklı olacağı Yıldız, Aydoğdu, Akpınar ve Ergin (2006) tarafından yapılan bir çalışma ile incelenmiş ve öğretmenlerin fen deneylerine dair tutumlarının *mesleki kıdemlerine göre* 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerle 6-10, 11-15, 16-20 ve 21 ve üstü yıllık kıdeme sahip öğretmenler arasında 1-5 yıllık öğretmenler lehine anlamlı fark elde etmişlerdir.

Fen ve teknoloji öğretimindeki hedeflerin gerçekleştirilebilmesinin başlangıç basamağının ilköğretim olması ayrıca fen dersinin program eşliğinde ayrı bir disiplin olarak

anlatıldığı ilk aşamanın ilkokul olması nedeniyle öğrencilerin etkili bir fen bilgisi temeline sahip olmaları için programda vurgulanan kazanımların öğrencilere kazandırılması ve gerekli fen öğretimi uygulamalarının gerçekleştirilmesi için sınıf öğretmenlerine yoğunlaşılmasının faydalı olacağı düşünülmüştür. Bu yönüyle bu çalışma *sınıf öğretmenlerinin* pedagojik hoşnutsuzluklarını cinsiyet, mezuniyet, okuttukları sınıf düzeyi, öğretmenlik deneyimi ve çalışma yerlerinin türü açısından değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Sonuç olarak, öğretmenlerin pedagojik hoşnutsuzluklarının belirlenmesi eğitimde yenilenme çalışmalarının başarısı için önemli bir araştırma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Pedagojik hoşnutsuzluğun yanı sıra öğretmenlerin pedagojik hoşnutsuzluklarına etki edebilecek veya pedagojik hoşnutsuzluklarına sebep olabilecek yukarıda bahsedilen ve alanda yapılmış diğer çalışmalar tarafından belirlenmiş faktörler de bu yeni araştırma alanı için önemli olarak düşünülebilir.

## YÖNTEM

*Araştırma Modeli:* Bu araştırmanın amacı 2011 – 2012 eğitim öğretim yılında Fen ve Teknoloji dersi öğretimine yönelik pedagojik hoşnutsuzluk düzeylerini anlamak ve betimlemek olduğundan, bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır ( Büyüköztürk ve diğ., 2009 ).

*Örneklem:* Araştırmanın örneklemini, 2011 – 2012 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında, Zonguldak ili Alaplı ilçesindeki 6, Ereğli ilçesindeki 6 devlet okulunda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Ancak yapılan bu araştırmada anketler uygulanırken öğretmenlerin gönüllü olmayışı, öğretmenlerin anketin uygulandığı gün okulda bulunmayışı, anketin yanlış kodlanması veya hiç kodlanılmaması gibi nedenlerden ötürü 104 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Ayrıca ölçeğin geliştirilmesinde örnekleme, 2011 – 2012 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında, Zonguldak ili Alaplı ilçesindeki 10, Ereğli ilçesindeki 7 devlet okulunda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Ancak yapılan bu araştırmada anketler uygulanırken öğretmenlerin gönüllü olmayışı, öğretmenlerin anketin uygulandığı gün okulda bulunmayışı, anketin yanlış kodlanması veya hiç kodlanılmaması gibi nedenlerden ötürü 152 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Örneklem seçiminde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk ve diğ., 2009). Araştırmacıların bulunduğu bölgenin bu ilçelere kolay ulaşılabilir olması nedeniyle, araştırma Zonguldak iline bağlı Ereğli ve Alaplı ilçelerinde gerçekleştirilmiştir.

*Veri Toplama Aracı:* Araştırmada Fen Bilgisi dersine giren ilköğretim ve lise öğretmenlerinin fen bilgisi öğretimine yönelik pedagojik hoşnutsuzluk düzeylerini anlamak amacı ile Southerland, Sowell, Kahveci, Granger ve Gaede (2006) tarafından geliştirilen “Fen Bilgisi Öğretimine Yönelik Pedagojik Hoşnutsuzluk Ölçeği” kullanılmıştır. Beşli likert tipinde hazırlanan ölçek Genel Meslek Şartları (General Job (Dis) Contentment), Belirgin Fen Öğretimi Hoşnutsuzluğu (Specific Science Teaching Discontentment) ile Yeterlik ve Hoşnutsuzluk Alanlarını Değerlendirme (Rating Areas of (Dis) Contentment) olmak üzere üç kategoriden oluşmaktadır. Cevaplama

kategorileri hoşnutsuzluk düzeyleri olarak “1” hiç (hoşnutsuzluk), “2” biraz, “3” orta, “4” önemli derecede, “5” çok yüksek (hoşnutsuzluk) şeklinde tamamlanmıştır. Ölçekteki Belirgin Fen Öğretimi Hoşnutsuzluğu adlı kategori 30 maddeden oluşmaktadır ve olumsuz cümle köküne sahip madde bulunmamaktadır. Southerland ve diğ., (2006) bu maddeler için beş ana faktör belirlemiş ve bu faktörler “Yeterlilik ve Hoşnutsuzluk Alanlarını Değerlendirme” başlığı altında ölçekte yer almıştır:

- **Bütün öğrenci yetenek düzeylerine göre öğretme (BD).**
  1. Düşük yetenekli öğrencilere fen bilgisi öğretebilme.
  2. Alternatif değerlendirme araçları kullanarak öğrencilerin anlamalarını izleme.
  3. Yüksek ve düşük yetenekli öğrencilerin ihtiyaçları arasında denge kurabilme.
  4. Araştırmaya dayalı öğretme ve öğrenme sürecinde tüm yetenek düzeylerini dikkate alabilme.
  5. Ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilere fen bilgisini öğretebilme.
  6. Alternatif değerlendirme yöntemlerini planlayabilme ve kullanabilme.
  7. Daha önceki deneyimlerinde Fen’i iyi öğrenememiş öğrencilere Fen’i öğretebilme.
  8. Bütün öğrenci yetenek düzeylerine uygun Fen öğretimi stratejilerini uyarlayabilme.
- **Fen alan bilgisi seviyesi (AB).**
  1. Fen alanındaki kendi bilgimi öğrencilerin seviyesine uygun olarak aktarabilme.
  2. Fen derslerini yürütmek için yeterli alan bilgisine sahip olabilme.
  3. Üstün yetenekli öğrencilere fen bilgisi öğretebilme.
  4. Kendime uzak olan fen konularını öğretebilme.
  5. Sınıf içi tartışma etkinlikleri oluşturmak için yeterli fen alan bilgisine sahip olabilme.
- **İçeriğin yüzeysel mi yoksa derinlemesine mi olacağı konusunu çözümleme (YD).**
  1. Kişisel fen öğretimi amaçları ile ulusal fen öğretimi amaçlarını dengeleyebilme.
  2. Ulusal test gereksinimlerine göre kişisel fen öğretimi hedeflerini dengeleyebilme.
  3. Öğrencilerin anlamlı öğrenmeleri ile geniş kapsamlı ders materyalleri arasındaki dengeyi yönetebilme.
  4. Kişisel fen öğretimi amaçları ile ulusal fen öğretimi amaçlarını dengeleyebilme.
- **Araştırmaya dayalı fen bilgisi öğretme (AD).**
  1. Etkili bir şekilde araştırmaya dayalı öğrenme aktiviteleri gerçekleştirebilme.
  2. Öğrencileri, araştırmaya dayalı öğrenme bünyesinde onları yeni roller üstlenmeye hazırlayabilme.
  3. Tüm konu alanlarında araştırmaya dayalı öğretimi kullanabilme.
  4. Öğrencilerin araştırmaya dayalı öğrenme yoluyla anladıklarını değerlendirebilme.
  5. Öğrencilerin Fen’in doğasını anlamalarını değerlendirebilme.
  6. Öğrencilerin laboratuvarında ve basit araç/gereçlerle yaptıkları öğrenmelerden anladıklarını değerlendirebilme.
  7. Etkili araştırmaya dayalı öğrenme aktivitelerini/öğrenmelerini planlama yeteneğine sahip olabilme.

• **Öğrenci öğrenmesini değerlendirme (ÖD).**

1. Öğrencilerin günlük yaşamları ve fen bilgisi içeriği arasında bağlantı kurabilme.
2. Öğrencilerin fen bilgisinde sahip oldukları kavram yanlışlarını belirleyebilme.
3. Bütün fen programına bilimin doğasını entegre edebilme.
4. Geleneksel değerlendirme uygulamaları aracılığıyla öğrencilerin anlamalarını izleyebilme.
5. Fen öğretimini değiştirmek için değerlendirme uygulamalarını kullanabilme.
6. Fen'in doğasını öğretmek için stratejiler geliştirebilme.

Ölçeğin orijinalindeki bu bölümlere ek olarak ölçeğin başında Kişisel Bilgiler kategorisi yer almaktadır. Bu kategoride katılımcıların cinsiyeti, doğum yılı, öğretmenlik deneyimi gibi öğretmenin özelliklerinin tarandığı maddeler bulunurken, ölçeğin uyarlanmış halinde bu sorulara ek olarak ve literatür temelli uzman görüşleri doğrultusunda öğretmenlerin mezun oldukları okul türü, görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yerinin türü ve şu anki öğretim düzeyleri gibi maddeler de ilave edilmiştir. Bu ek maddeler yardımıyla toplanacak öğretmen profilleri Türkiye şartlarında çalışan sınıf öğretmenlerinin bu değişkenlere göre pedagojik hoşnutsuzluklarının düzeylerini belirlemede ve çalışma sorularının daha etkin bir şekilde cevaplanması noktasında yardımcı olacağı düşünülmüştür. Fen Bilgisi Öğretimine Yönelik Pedagojik Hoşnutsuzluk Ölçeğinin İngilizce versiyonunda yer alan maddeler önce iki İngilizce öğretmeni tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Daha sonra da ölçek; iki sınıf öğretmeni, bir Türkçe öğretmeni ve bir fen ve teknoloji öğretmeni tarafından incelenmiş, ölçek maddelerinin anlaşılabilirliğinde herhangi bir sorun bulunmamış ve ölçeğe böylelikle son şekli verilmiştir. Bu bahsedilen geçerlik ölçütlerine ek olarak pedagojik hoşnutsuzluk toplam puanları ile alt faktörler ve faktörler arası korelasyon sonuçlarına göre ölçeği oluşturan faktörlerin kendi aralarında ve pedagojik hoşnutsuzluk toplam boyutu ile anlamlı korelasyon gösterdiği, dolayısıyla ölçeğin öğretmenlerin pedagojik hoşnutsuzluklarını ölçmek amacı ile kullanılabilir nitelikte geçerliğinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Daha sonra, çeviri güvenilirliğine kanıt oluşturmak ve anketin orijinali ile Türkçe versiyonu arasında eşdeğerliği belirleyebilmek amacıyla Zonguldak ili Ereğli ve Alaplı ilçesinde görev yapan 200 sınıf öğretmenine ulaşılması hedeflenmiş; çünkü Comrey ve Lee (1992)'ye göre, üzerinde faktör analizi yapılacak bir örneklemin yeterliliğinin ölçüleri kabaca; "çok kötü: 50", "kötü: 100", "orta: 200", "iyi: 300", "çok iyi: 500", "mükemmel: 1000 ve daha fazlası" şeklinde belirlenmiştir. Ancak ölçek uygulanırken öğretmenlerin gönüllü olmayışı, öğretmenlerin anketin uygulandığı gün okulda bulunmayışı, anketi yanlış kodlamaları gibi nedenlerden dolayı 152 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Buna göre, bu çalışmada kullanılan örneklemin (N=152), üzerinde faktör analizi yapılabilmesi için "kötü/orta" arasında bir derecelendirmeye sahip olduğu söylenebilir. Ölçeğin katılımcılara Türkçe formu uygulandığında Cronbach Alpha güvenilirlik değeri 0,97 olarak bulunmuştur. Elde edilen Cronbach Alpha güvenilirlik değerlerinin 0,70'in üzerinde olması dolayısıyla "Fen Bilgisi Öğretimine Yönelik Pedagojik Hoşnutsuzluk Ölçeği"nin bu çalışma için kullanılabilir bir güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2011). Ölçeğin yapı geçerliğini kontrol etmek amacıyla oluşturulmuş olan deneme formunun son hali



uygulandıktan sonra elde edilen verilere AMOS (Analysis of Moment of Structures) Yapısal Denklem Modelleme Programı yardımıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA sonrasında modelin istatistiksel uyumunu incelemek için Hata Kareleri Ortalamasının Karekökü (RMR), Uyum İyiliği İndeksi (GFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) değerlerine bakılmıştır. Bu değerler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.**  
*Modelin İstatistik Uyum Modeli (Model Fit) Değerleri*

	Ki-kare	p (Bootsrap)	Sd	RMR	RMSEA	GFI	CFI	NFI
Model	207,668	0,244	142	0,035	0,055	0,871	0,974	0,924

DFA’nın temel varsayımlarından ilki olan verilerin normallik şartı çalışmada kullanılan örneklem için sağlanamamıştır. Byrne (2010;329) normallik varsayımının sağlanmadığı bu gibi durumlarda, elde edilmiş olan verinin çoğaltılması esasına dayanan “parametric bootstrap” yönteminin kullanılmasını önermektedir. Bu nedenle çalışmada “parametric bootstrap” tekniği kullanılarak analiz yapılmıştır. Ayrıca model parametrelerinin tahmin edilebilmesi için kullanılan yöntem olarak maksimum olabilirlik (Maximum Likelihood) seçilmiştir.

Analiz sonuçları incelendiğinde modelde yer alan tüm parametrelerin 0.001 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Ayrıca analiz sonuçları bize modeli daha iyi hale getirebilmek için “Modification Indices” adı altında bir takım önerilerde bulunmuştur. Bu gibi durumlarda Byrne (2010) ki-kare değerini maksimum değerde düşüren önerilerin dikkate alınarak analize devam edilmesini tavsiye etmektedir. Ayrıca bu süreçte, yazılım tarafından tavsiye edilen önerilerin modelin uyum değerlerini nasıl etkilediği kontrol edilmiş ve önerilerin uygulanmasında kuramsal olarak herhangi olumsuz bir durum oluşturmadığı fikrine varılmıştır. Bu nedenle, yazılımın araştırmacıya sunduğu öneriler doğrultusunda veri toplama aracına ait modelden madde 1, 2, 4, 6, 8, 9, 10, 16, 18, 20 ve 24 çıkarılmıştır. Sonuç olarak 19 maddeden oluşan nihai modele ulaşılmıştır.

Analiz sonucunda oluşan nihai modelin uyum değerleri incelendiğinde; modelde ölçülen değişkenlerin varyans ve kovaryans büyüklükleri dikkate alınarak hesaplanan RMR indisi, 0 değerine yaklaştıkça iyi uyumu işaret etmektedir (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Byrne, 2010). Nihai modelde bu değer 0,035 olarak belirlenerek, iyi uyum gösterdiği görülmektedir. Diğer bir uyum indisi olan RMSEA ise, modelin serbestlik derecesine göre ne kadar kompleks olduğunu ifade eden bir ölçüttür. Araştırmacılar 0,06 değerinin RMSEA değeri için kesim noktası olduğunu ifade ederek, bu değer altında yer alan modellerin iyi uyum gösterdiğini ifade etmektedirler (Hoyle, 2000; Di Stefano ve Hess, 2005; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Byrne, 2010). Modelde bu değer 0,055 olarak belirlenerek istenilen düzeyin altında yer aldığı görülmektedir. Diğer bir indisi olan GFI ise, model tarafından hesaba katılan göreceli miktardaki gözlenen varyans ve kovaryansı indeksleme esasına dayanan

bir ölçüttür. Bu ölçütün 0,9 değerinin üzerinde olması modelin iyi uyum sağladığını göstermektedir (Hoyle, 2000; Byrne, 2010). Araştırmada kullanılan modelde bu değer istenilen sınır değer altında bulunmuştur. Fakat Shevlin ve Miles (1998) GFI indisinin örneklem büyüklüğü ve modelin kompleks olma durumuna duyarlı olduğunu belirterek, örneklem büyüklüğünün çok olduğu durumlarda yüksek değerlere ulaşıldığını ifade etmektedirler. Bu çalışmada, modele ait elverişli modifikasyonlar uygulandıktan sonra ulaşılan en üst değer 0,871 olarak belirlenmiştir. Bu nedenle modelin istenilen sınır değeri aşmamasında örneklem büyüklüğünün etkili olduğu düşünülmektedir (N=152). DFA analizinde kullanılan diğer bir ölçüt ise, Karşılaştırmalı Uyum İndeksi olan CFI'dır. CFI, sıfır (NULL) modele göre önerilen modelin uyum indeksi açısından göreceli azalmasını indeksleme esasına dayanan bir ölçüttür (Hoyle, 2000). Bu ölçütün 0,9 değerinin üzerinde olması modelin iyi uyum sağladığını göstermektedir (Hoyle, 2000; Byrne, 2010). Çalışmada kullanılan modelde bu değer 0,974 olarak belirlenerek, istenilen sınır değer üzerinde olduğu görülmektedir. Diğer bir ölçüt olan NFI ise araştırmada kullanılan model ile sıfır (NULL) modele ait ki-karelerin karşılaştırılması esasına dayanan bir ölçüttür (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008). GFI ve CFI'de olduğu gibi 0,9 değerinin üzerinde olması modelin iyi uyum gösterdiğini ifade etmektedir. Çalışmada yer alan modelde bu değer 0,924 olarak belirlenerek, iyi uyum gösterdiği kabul edilmiştir. Sonuç olarak DFA'ya ait tüm bu sonuçlar, genel olarak modelin örneklem ile iyi uyum gösterdiğini doğrulamaktadır.

DFA'dan sonra 19 maddeye düşürülen veri toplama aracının güvenilirlik ölçümleri, sınıf öğretmenlerine bu haliyle uygulanmasından sonra elde edilen veriler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik katsayısı sırasıyla önce veri toplama aracının tamamı için, daha sonra da veri toplama aracını oluşturan her bir alt faktör için hesaplanmıştır. Tablo 2.'de, veri toplama aracının beş faktörüne yüklenen madde sayıları ve her bir faktöre yönelik Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları verilmiştir.

**Tablo 2.**  
*Veri Toplama Aracının Orijinal Halindeki ve Uyarlama Halindeki Faktörlerin Güvenirlik Düzeyleri*

Faktörler	Madde sayısı	Orijinal Çalışmanın Güvenirlik Katsayıları	Uyarlama Çalışmasının Güvenirlik Katsayıları
BD	6	0,89	0,83
AB	3	0,84	0,79
YD	4	0,79	0,82
AD	3	0,90	0,68
ÖD	3	0,84	0,76
Toplam	19		0,94

Yapılan güvenilirlik çalışmaları sonucunda, ölçeğin ortalama Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının 0,94 olduğu tespit edilmiştir. Veri toplama aracının faktörlerine göre en yüksek güvenilirlik düzeyi BD faktöründe, en düşük güvenilirlik düzeyi ise AD

faktöründe meydana gelmiştir. Uyarlama çalışmasında elde edilen katsayılar, ölçme aracının güvenilir sonuçlar verebilen bir araç olduğu konusunda yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2011).

*Verilerin Analizi:* Sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi öğretimine yönelik pedagojik hoşnutsuzluk düzeylerinin analizinde, öğretmenlerin demografik bilgilerinin dağılımının belirlenmesi için betimsel istatistik teknikleri kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi öğretimine yönelik pedagojik hoşnutsuzluk düzeylerinin analizinden elde edilen verilerin normal dağılım durumunun incelenmesi için çarpıklık, + - 1 aralığına göre değerlendirilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgiler kategorisinden elde edilen bazı bilgilerine göre fen bilgisi öğretimine yönelik pedagojik hoşnutsuzluk ölçeğinden elde edilen bulgular arasındaki fark saptanmıştır. Kişisel bilgiler kategorisinden elde edilen bu değişkenler, çalışmanın daha önce yapılmamış olması ve pedagojik hoşnutsuzluğun duyuşsal bir özelliğe sahip olması nedeniyle, başka duyuşsal özellikler üzerine yoğunlaşan çalışmaların (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006; Erdem ve Yaprak, 2011; Günay, 2005; Karamustafaoğlu, 2006; Yıldız ve diğ., 2006) değişkenleri incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi öğretimine yönelik pedagojik hoşnutsuzluk düzeylerinin; cinsiyet, okudukları sınıf düzeyleri, çalıştıkları okulun bulunduğu yerleşim yerinin türü ve mezun oldukları okul türü değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek için iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için kullanılan bağımsız gruplar t – testi; meslekî kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek için ilişkisiz ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın istatistiksel olarak sıfırdan farklı olup olmadığını test etmek üzere kullanılan tek boyutlu varyans analizi yapılmıştır (Büyüköztürk, 2011). Araştırmada yapılan tüm analizlerde anlamlılık düzeyi 0,05 kabul edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinden toplanan verilerin çözümlenmesinde SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır.

## BULGULAR

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik pedagojik hoşnutsuzluklarını değerlendirmek için yapılan araştırma sonucunda elde edilen veriler ve bu veriler ışığında gerçekleştirilen analizlere ait bulgular yer almaktadır.

**Tablo 3**

*Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Bilgilerine Göre Dağılımı*

Grup	Cinsiyet		Sınıf Düzeyi		Yerleşim Yeri Türü		Mezun Olunan Okul Türü			Mesleki Kıdem		
	K	E	1.,2. ve 3. Sınıf	4. ve 5. Sınıf	Merkez	Köy	Sınıf Öğr. ve Eğitim	Diğer Fak. ve Bölümle	1-10 yıl	11-20 yıl	21 yıl ve üstü	
f	54	50	55	49	78	26	71	33	29	57	18	
%	51,9	48,1	52,9	47,1	75,0	25,0	68,3	31,7	27,9	54,8	17,3	

Tablo 3’de araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, okuttukları sınıf düzeyi, çalıştıkları yerin bağlı bulunduğu yerleşim yerinin türü, mezun oldukları okulun türü ve meslekî kıdemlerine göre demografik olarak dağılımları verilmiştir.

**Tablo 4**  
*Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Fen Öğretimine Yönelik Pedagojik Hoşnutsuzluklarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları*

Faktör	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ortalama	Kadın	54	2,34	0,77	102	0,67	0,50
Puan	Erkek	50	2,24	0,58			
BD	Kadın	54	2,48	0,84	102	0,80	0,42
	Erkek	50	2,36	0,63			
AB	Kadın	54	2,01	0,92	102	0,96	0,33
	Erkek	50	1,85	0,73			
YD	Kadın	54	2,34	0,76	102	0,11	0,90
	Erkek	50	2,33	0,73			
AD	Kadın	54	2,36	0,85	102	0,23	0,81
	Erkek	50	2,32	0,74			
ÖD	Kadın	54	2,35	0,91	102	0,81	0,42
	Erkek	50	2,22	0,62			

\* Bonferroni düzeltmesi sonrası her bir karşılaştırma için anlamlılık düzeyi  $\alpha=0.05/5=0.01$  olarak kabul edilmiştir.

Tablo 4’de görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre fen öğretimine yönelik pedagojik hoşnutsuzluk ölçeğinin genelinden ve alt faktörlerinden aldıkları ortalama puanları karşılaştırmak için yapılan bağımsız gruplar t-testinde kadın ve erkek öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>0,01$ ).

**Tablo 5**  
*Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıf Düzeylerine Göre Fen Öğretimine Yönelik Pedagojik Hoşnutsuzluklarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları*

Faktör	Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ortalama	1.,2. ve 3.	55	2,45	0,71	102	2,59	0,01
Puan	4. ve 5.	49	2,11	0,62			
BD	1.,2. ve 3.	55	2,57	0,81	102	2,26	0,02
	4. ve 5.	49	2,25	0,63			
AB	1.,2. ve 3.	55	2,08	0,91	102	1,95	0,05
	4. ve 5.	49	1,76	0,70			
YD	1.,2. ve 3.	55	2,54	0,72	102	3,10	0,00
	4. ve 5.	49	2,10	0,71			
AD	1.,2. ve 3.	55	2,50	0,79	102	2,24	0,02
	4. ve 5.	49	2,16	0,77			
ÖD	1.,2. ve 3.	55	2,41	0,82	102	1,75	0,08
	4. ve 5.	49	2,14	0,71			

\* Bonferroni düzeltmesi sonrası her bir karşılaştırma için anlamlılık düzeyi  $\alpha=0.05/5=0.01$  olarak kabul edilmiştir.

Tablo 5'te görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeylerine göre fen öğretimine yönelik pedagojik hoşnutsuzluk ölçeğinin genelinden ve BD, YD, AD alt faktörlerinden aldıkları puanları karşılaştırmak için yapılan bağımsız gruplar t-testinde 1., 2. ve 3. sınıfı okutan öğretmenler ile 4. ve 5. sınıfı okutan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<0,01$ ). 1., 2. ve 3. sınıfı okutan sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik pedagojik hoşnutsuzluklarının, 4. ve 5. sınıfı okutan sınıf öğretmenlerine göre daha fazla olduğu görülmektedir. Ancak AB ve ÖD alt faktörlerinden aldıkları puanları karşılaştırmak için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda 1., 2. ve 3. sınıfı okutan öğretmenler ile 4. ve 5. sınıfı okutan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>0,01$ ).

**Tablo 6**

*Sınıf Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerinin Türüne Göre Fen Öğretimine Yönelik Pedagojik Hoşnutsuzluklarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları*

Faktör	Yerleşim Yeri	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ortalama	Merkez	78	2,27	0,71	102	-0,65	0,51
Puan	Köy	26	2,37	0,62			
BD	Merkez	78	2,43	0,79	102	0,16	0,87
	Köy	26	2,40	0,62			
AB	Merkez	78	1,92	0,85	102	-0,27	0,78
	Köy	26	1,97	0,78			
YD	Merkez	78	2,29	0,73	102	-1,04	0,30
	Köy	26	2,47	0,78			
AD	Merkez	78	2,29	0,77	102	-1,23	0,22
	Köy	26	2,51	0,86			
ÖD	Merkez	78	2,24	0,79	102	-1,08	0,28
	Köy	26	2,43	0,75			

\* Bonferroni düzeltmesi sonrası her bir karşılaştırma için anlamlılık düzeyi  $\alpha=0.05/5=0.01$  olarak kabul edilmiştir.

Tablo 6'da görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin okulun bulunduğu yerleşim yerinin türüne göre fen öğretimine yönelik pedagojik hoşnutsuzluk ölçeğinin genelinden ve alt faktörlerinden aldıkları ortalama puanları karşılaştırmak için yapılan bağımsız gruplar t-testinde merkez okullarda çalışan öğretmenler ile köylerde çalışan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>0,01$ ).

**Tablo 7**  
*Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okulun Türüne Göre Fen Öğretimine Yönelik Pedagojik Hoşnutsuzluklarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları*

Faktör	Okul Türü	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ortalama	Sınıf Öğr. ve Eğitim Enst.	71	2,31	0,69	102	0,50	0,61
Puan	Diğer Fak. ve Bölümler	33	2,24	0,68			
BD	Sınıf Öğr. ve Eğitim Enst.	71	2,42	0,71	102	0,09	0,87
	Diğer Fak. ve Bölümler.	33	2,41	0,83			
AB	Sınıf Öğr. ve Eğitim Enst.	71	2,01	0,86	102	1,49	0,13
	Diğer Fak. ve Bölümler	33	1,75	0,74			
YD	Sınıf Öğr. ve Eğitim Enst.	71	2,35	0,77	102	0,33	0,74
	Diğer Fak. ve Bölümler	33	2,30	0,70			
AD	Sınıf Öğr. ve Eğitim Enst.	71	2,34	0,83	102	0,02	0,98
	Diğer Fak. ve Bölümler	33	2,34	0,72			
ÖD	Sınıf Öğr. ve Eğitim Enst.	71	2,32	0,82	102	0,61	0,54
	Diğer Fak. ve Bölümler	33	2,22	0,70			

\* Bonferroni düzeltmesi sonrası her bir karşılaştırma için anlamlılık düzeyi  $\alpha=0.05/5=0.01$  olarak kabul edilmiştir.

Tablo 7’de görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okulun türüne göre fen öğretimine yönelik pedagojik hoşnutsuzluk ölçeğinin genelinden ve alt faktörlerinden aldıkları ortalama puanları karşılaştırmak için yapılan bağımsız gruplar t-testinde öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>0,01$ ).

**Tablo 8**  
*Sınıf Öğretmenlerinin Meslekî Kıdemlerine Göre Fen Öğretimine Yönelik Pedagojik Hoşnutsuzluklarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

Faktör	Meslekî Kıdem	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p
Ortalama	1-10 yıl	29	2,30	0,55	2-101	0,00	0,99
Puan	11-20 yıl	57	2,29	0,79			
	21 yıl ve üstü	18	2,28	0,56			
BD	1-10 yıl	29	2,43	0,58	2-101	0,00	0,99
	11-20 yıl	57	2,41	0,89			
	21 yıl ve üstü	18	2,43	0,46			
AB	1-10 yıl	29	1,82	0,73	2-101	0,36	0,69
	11-20 yıl	57	1,96	0,91			
	21 yıl ve üstü	18	2,01	0,76			
YD	1-10 yıl	29	2,37	0,66	2-101	0,13	0,87
	11-20 yıl	57	2,34	0,83			
	21 yıl ve üstü	18	2,26	0,60			
AD	1-10 yıl	29	2,49	0,78	2-101	0,68	0,50
	11-20 yıl	57	2,28	0,78			
	21 yıl ve üstü	18	2,29	0,86			
ÖD	1-10 yıl	29	2,25	0,67	2-101	0,09	0,91
	11-20 yıl	57	2,32	0,88			
	21 yıl ve üstü	18	2,25	0,64			

\* Bonferroni düzeltmesi sonrası her bir karşılaştırma için anlamlılık düzeyi  $\alpha=0.05/5=0.01$  olarak kabul edilmiştir.

Tablo 8’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin meslekî kıdemlerine göre fen öğretimine yönelik pedagojik hoşnutsuzlukları ölçeğinin genelinden ve alt faktörlerinden aldıkları puanlar birbirine çok yakındır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin meslekî kıdemlerine göre fen öğretimine yönelik pedagojik hoşnutsuzluk anketinin genelinden ve alt faktörlerinden aldıkları puanları karşılaştırmak için yapılan tek boyutlu varyans analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p > 0,01$ ).

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik pedagojik hoşnutsuzlukları ölçeğinin geneli ve “Bütün öğrenci yetenek düzeylerine göre öğretme”, “Fen alan bilgisi seviyesi”, “İçeriğin yüzeysel mi yoksa derinlemesine mi olacağı konusunu çözümlenme”, “Araştırmaya dayalı fen bilgisi öğretme” ve “Öğrenci öğrenmesini değerlendirme” faktörleri arasındaki ilişkinin orta ve yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı olduğu görülmüştür. Dolayısıyla ölçekteki tüm faktörlerin birbirleriyle ilişkili olduğu ve faktörlerin birbirlerini etkilediği; aynı zamanda ölçeğin faktörleri açısından geçerliliği sağladığı söylenebilir. Geçerliğin yanı sıra yöntem bölümünde ayrıntılı olarak sunulan pedagojik hoşnutsuzluk ölçeğinin yüksek güvenilirlik değerine sahip olduğu da vurgulanmıştır. Southerland, Nadelson, Sowell, Saka, Kahveci ve Granger (2012)’in bulgularına paralel olarak, bu çalışmada elde edilen bulgulara göre yüksek güvenilirlik ve geçerlik değerleri ile pedagojik hoşnutsuzluk ölçeğinin öğretmenlerin fen öğretim uygulamalarına dair sahip oldukları pedagojik hoşnutsuzluklarını anlamaya yarayacak etkili bir ölçme aracı olduğu düşünülebilir.

Katılımcı öğretmenlerin fen öğretimine yönelik pedagojik hoşnutsuzlukları ölçeğine verdikleri cevaplar göz önüne alındığında öğretmenlerin toplam pedagojik hoşnutsuzluk puanları ve her bir alt faktör puanları öğretmenlerin fen öğretimine dair ortalama düzeyde hoşnutsuzluğa sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Bu durum reform-temelli öğretim uygulamalarının öğretmenler tarafından benimsenmesi açısından önemli bir bulgudur. Bununla ilgili olarak Gregoire (2003) ve Feldman (2000) öğretmenlerin fen öğretim uygulamalarına dair hoşnutsuzluklarının, onların reform sürecinde uygulamaları gereken yöntemlere adapte olmalarını ve var olan uygulamalarını değiştirmeleri için önemli bir durum olduğunu vurgulamışlardır. Buna göre öğretmenlerin sahip oldukları pedagojik hoşnutsuzluk düzeyleri ile eğitimdeki değişim uygulamalarına karşı sergileyecekleri yaklaşımları daha kolay değerlendirilebilir.

Cinsiyet değişkeni ile sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik pedagojik hoşnutsuzlukları ölçeğinin genelinden ve “Bütün öğrenci yetenek düzeylerine göre öğretme”, “Fen alan bilgisi seviyesi”, “İçeriğin yüzeysel mi yoksa derinlemesine mi olacağı konusunu çözümlenme”, “Araştırmaya dayalı fen bilgisi öğretme” ve “Öğrenci öğrenmesini değerlendirme” alt faktörlerinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadığı saptanmıştır. Yapılan araştırmalar pedagojik hoşnutsuzluk düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmediğini göstermektedir. Ancak diğer benzer araştırmalar incelendiğinde genel olarak cinsiyet değişkeninin bağımlı değişken olarak araştırılan öğretmenlerin duyuşsal özellikleri (örneğin, öz-

yeterlik ve tutum gibi) üzerinde anlamlı bir istatistiksel fark yaratmadığı görülmektedir (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006; Cemaloğlu ve Şahin, 2007; Denizoğlu, 2008; Nacar, 2010; Tanel, Şengören ve Kavcar, 2009). Dolayısıyla bu araştırmaların bulguları ile çalışmanın bulguları paralellik göstermektedir. Bu durumun nedeni olarak günümüzde kadın ve erkek arasında; aile, okul ve meslek yaşantısında görülen dengesizliğin geçmişe oranla daha az yaşanıyor olması, kadınların sosyal hayatta özellikle son dönemlerde daha aktif rol almaları ve erkeklerle kadınlar arasında sosyal ve meslekî anlamda farklılıkların azalmış olması düşünülebilir (Denizoğlu, 2008).

Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik pedagojik hoşnutsuzlukları ölçeğinin genelinden ve “Bütün öğrenci yetenek düzeylerine göre öğretme”, “Fen alan bilgisi seviyesi”, “İçeriğin yüzeysel mi yoksa derinlemesine mi olacağı konusunu çözümleme”, “Araştırmaya dayalı fen bilgisi öğretme” ve “Öğrenci öğrenmesini değerlendirme” alt faktörlerinden aldıkları toplam puanların ortalaması, 2011 – 2012 eğitim öğretim yılının bahar yarısında 1., 2. veya 3. sınıf okutan öğretmenlerin pedagojik hoşnutsuzluklarının daha fazla olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle 4. ve 5. sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin pedagojik hoşnutsuzlukları, 1., 2. ve 3. sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin pedagojik hoşnutsuzluklarından daha azdır. Diğer taraftan sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik pedagojik hoşnutsuzlukları ölçeğinin genelinde, “Bütün öğrenci yetenek düzeylerine göre öğretme”, “Araştırmaya dayalı fen bilgisi öğretme” ve “İçeriğin yüzeysel mi yoksa derinlemesine mi olacağı konusunu çözümleme” alt faktörlerinde 1., 2. ve 3. sınıf okutan sınıf öğretmenleri ile 4. ve 5. sınıf okutan sınıf öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu durumun nedeni olarak 1., 2. ve 3. sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin okuttuğu hayat bilgisi dersinde fen içeriğinin eskiye oranla artırılmış olması, deney etkinliklerinin de artık hayat bilgisi dersinde yer alıyor olması, geçmişteki deneyimlerinde fen bilgisi eğitimi reformunun daha yeni yapılmış olması nedeniyle sıkıntı yaşamaları düşünülebilir. Yapılan araştırmalar pedagojik hoşnutsuzluk düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine göre incelenmediğini göstermektedir. Ancak öğretmenlerin duyuşsal özellikleri üzerine yoğunlaşmaları nedeni ile bu çalışmaya benzer diğer araştırmalar incelendiğinde; Denizoğlu (2008) öz-yeterlik inanç düzeyleri ve tutum ile ilgili, Erol (2006) ise sınıf yönetimi ile ilgili yaptıkları çalışmalarında okutulan sınıf düzeyi değişkeninin bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir istatistiksel fark yarattığı sonucuna ulaşmışlardır. Dolayısıyla bu araştırmaların bulguları ile çalışmanın bulguları paralellik göstermektedir. Ancak, Nacar (2010) iletişim ve problem çözme becerileri ile ilgili yaptığı çalışmada, Günay (2005) da sınıf kurallarını oluşturma ve uygulamada karşılaşılan güçlükler ile ilgili yaptığı çalışmada sınıf düzeyinin bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir istatistiksel fark yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Meslekî kıdem değişkeni ile sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik pedagojik hoşnutsuzlukları ölçeğinin ve “Bütün öğrenci yetenek düzeylerine göre öğretme”, “Fen alan bilgisi seviyesi”, “İçeriğin yüzeysel mi yoksa derinlemesine mi olacağı konusunu çözümleme”, “Araştırmaya dayalı fen bilgisi öğretme” ve “Öğrenci öğrenmesini değerlendirme” alt faktörlerinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla fen bilgisi programının yorumlanması ve uygulanması konusunda sınıf öğretmenlerinin meslekî kıdemlerinin belirleyici bir faktör olmadığı, aynı zamanda öğretmenlerin kıdemleri ne



olursa olsun benzer pedagojik hoşnutsuzluklara sahip oldukları sonucuna ulaşılmaktadır. Yapılan araştırmalar pedagojik hoşnutsuzluk düzeylerinin meslekî kıdem değişkenine göre incelenmediğini göstermektedir. Ancak duyuşsal özelliğe sahip olması açısından benzer diğer araştırmalar incelendiğinde; Özgan, Yiğit, Aydın ve Küllük (2011) sınıf yönetimi algıları ile ilgili yaptığı çalışmada meslekî kıdem değişkeninin bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir istatistiksel fark yaratmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Dolayısıyla bu araştırmanın bulguları ile çalışmanın bulguları paralellik göstermektedir. Nacar (2010) ise iletişim ve problem çözme becerileri ile ilgili yaptığı çalışmada meslekî kıdem bağımlı değişkenin bazı alt boyutları üzerinde anlamlı bir istatistiksel fark yarattığı; bazı alt boyutlarında da anlamlı bir istatistiksel fark yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik pedagojik hoşnutsuzlukları ölçeğinin genelinden ve “Fen alan bilgisi seviyesi”, “İçeriğin yüzeysel mi yoksa derinlemesine mi olacağı konusunu çözümüleme”, “Araştırmaya dayalı fen bilgisi öğretme” ve “Öğrenci öğrenmesini değerlendirme” alt faktörlerinden aldıkları toplam puanların ortalaması, köy okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin pedagojik hoşnutsuzluklarının daha fazla olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle merkez okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin pedagojik hoşnutsuzlukları, köy okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin pedagojik hoşnutsuzluklarından daha azdır. Diğer taraftan sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik pedagojik hoşnutsuzlukları ölçeğinin genelinde ve “Bütün öğrenci yetenek düzeylerine göre öğretme”, “Fen alan bilgisi seviyesi”, “İçeriğin yüzeysel mi yoksa derinlemesine mi olacağı konusunu çözümüleme”, “Araştırmaya dayalı fen bilgisi öğretme” ve “Öğrenci öğrenmesini değerlendirme” alt faktörlerinde merkez okullarda çalışan sınıf öğretmenleri ile köylerde çalışan sınıf öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ölçeğin genelinde ve diğer faktörlerinde merkez okullarda çalışan sınıf öğretmenleri ile köylerde çalışan sınıf öğretmenleri arasında farklılığın oluşmaması, hem merkez okullarda hem de köylerde çalışan sınıf öğretmenlerini etkili eğitimden alıkoyan nedenlerin varlığının eşit düzeyde olmasından kaynaklanabilir. Merkez okullarda çalışan sınıf öğretmenlerini etkili eğitimden alıkoyan nedenler arasında sınıf mevcutlarının kalabalık olması, velilerin beklentilerinin yüksek olması, öğretmenlerin meslekî kıdemlerinin fazla olması sebebiyle reform uygulamalarındaki yetersizlikleri (bilgisayar ve teknolojik araçların kullanımı konusundaki eksiklik, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini bilme ve doğru kullanma konusundaki yetersizlik vb.) gösterilebilir. Köylerde çalışan sınıf öğretmenlerini etkili eğitimden alıkoyan nedenler arasında ise velilerin ilgisizliği, zayıf öğrenci profili, materyal yetersizliği, laboratuvar olmayışı gösterilebilir. Yapılan araştırmalar pedagojik hoşnutsuzluk düzeylerinin yerleşim yerinin türü değişkenine göre incelenmediğini ancak duyuşsal özelliğe sahip olması açısından benzer diğer araştırmalar incelendiğinde yerleşim yerinin türü değişkeninin bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir istatistiksel fark yarattığı görülmektedir (Erdem ve Yaprak, 2011). Dolayısıyla bu araştırmaların bulguları ile çalışmanın bulguları paralellik göstermemektedir.

Mezun olunan okul türü değişkeni ile sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik pedagojik hoşnutsuzlukları ölçeğinin genelinden ve “Bütün öğrenci yetenek

düzeylerine göre öğretme”, “Fen alan bilgisi seviyesi”, “İçeriğin yüzeysel mi yoksa derinlemesine mi olacağı konusunu çözümü”, “Araştırmaya dayalı fen bilgisi öğretme” ve “Öğrenci öğrenmesini değerlendirme” alt faktörlerinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalar pedagojik hoşnutsuzluk düzeylerinin mezun olunan okul türü değişkenine göre incelenmediğini göstermektedir. Ancak duyuşsal açıdan benzer diğer araştırmalar incelendiğinde mezun olunan okul türü değişkeninin bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir istatistiksel fark yaratmadığı görülmektedir (Nacar, 2010; Özgan, Yiğit, Aydın ve Küllük, 2011). Dolayısıyla bu araştırmaların bulguları ile çalışmanın bulguları paralellik göstermektedir. Cemaloğlu ve Şahin (2007) ve Karamustafaoğlu (2006) ise yaptıkları çalışmalarda mezun olunan okul türünün bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir istatistiksel fark yarattığı sonucuna ulaşmıştır.

Katılımcı öğretmenlerin cinsiyet, meslekî kıdem, çalıştıkları okulların buldukları yerleşim yerinin türü ve bu öğretmenlerin mezun oldukları okul türü gibi değişkenlerin, öğretmenlerin sahip oldukları toplam ve alt faktörlerdeki pedagojik hoşnutsuzlukları ile istatistiksel bir fark ortaya koymadığı anlaşılmıştır. Ancak, katılımcıların okuttukları sınıf seviyeleri söz konusu olduğunda katılımcıların pedagojik hoşnutsuzlukları arasında anlamlı farklılıklar görüldüğü ve bu farklılıkların alan bilgisi ve öğrencilerin öğrenme sürecinin değerlendirilmesi alt faktörleri dışındaki bütün boyutlar için söz konusu olduğu anlaşılmıştır. Buna göre, çalışmaya katılan öğretmenlerin, “Bütün öğrenci yetenek düzeylerine göre öğretme”, “Araştırmaya dayalı fen bilgisi öğretme” ve “İçeriğin yüzeysel mi yoksa derinlemesine mi olacağı konusunu çözümü” alt faktörlerinde pedagojik hoşnutsuzluğa sahip oldukları ve bu öğretmenlerin daha etkili bir fen eğitimi için hizmet içi mesleki gelişim etkinlikleri ile desteklenmesi gerektiği düşünülebilir. Sowell ve diğ. (2006)’ne göre pedagojik hoşnutsuzluk durumlarının belirlenmesi, öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun hizmet içi mesleki gelişim aktivitelerinin başarılı bir şekilde öğretmen ihtiyaçlarına cevap verebilmeleri açısından önemli olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca Feldman (2000) da öğretmenlerin ihtiyaçlarının farkına varmasını onların daha etkin bir hizmet içi gelişim süreci yaşamaları konusunda önemli bir unsur olarak değerlendirmiştir. Buna göre pedagojik hoşnutsuzluk ölçeği ile belirlenen öğretmen hoşnutsuzlukları öğretmenler ile paylaşılmalı ve ihtiyaçları üzerinde derinlemesine araştırmalar gerçekleştirilmelidir. Ayrıca tespit edilen pedagojik hoşnutsuzluk seviyeleri öğretmenlerin ihtiyaçlarını ortaya koyacağından hizmet içi gelişim programları hazırlayanlar için de etkili program geliştirme ve yürütme konularında önemli katkılar sağlayabilir.

Öğretmenlerin pedagojik hoşnutsuzlukları birçok değişken tarafından şekillenebilir (Sowell ve diğ., 2006). Bu değişkenler bazında katılımcı öğretmenlerin sahip oldukları pedagojik hoşnutsuzlukları nitel araştırmalar yardımı ile daha derinlemesine araştırmalar sayesinde bu değişkenler ve pedagojik hoşnutsuzluk arasındaki ilişkiler detaylı bir şekilde anlamlandırılabilir. Bu çalışmada değerlendirilmeyen başka bir değişken olan öğretmenlerin sahip oldukları öz-yeterlik inançlarının öğretmenlerin pedagojik hoşnutsuzlukları ile olan henüz tam olarak anlaşılmamış ilişkisi de araştırılabilir (Czerniak, 1990; Lumpe, ve diğ., 2012; Settlege ve diğ. 2009; Wheatley, 2002). Bu sayede daha etkin hizmet içi gelişim programları tasarlanarak öğretmenlerin farklı seviyelerde sahip oldukları pedagojik hoşnutsuzlukları

ve öz-yeterlik inançlarının fen eğitim reformlarının öğretmenler tarafında nasıl benimsenip hangi oranda uygulamaya konulduğu ile ilgili bilgiler sunabilir.

#### KAYNAKLAR/REFERENCES

- Akbaş, A.&Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz-Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Öğrenim Türü ve Üniversitelerine Göre İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Ataklı, A., (2000). Students' expectations, wishes and preferences in the secondary education. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 26-34.
- Berberoğlu, G.& Kalender,İ. (2005). Öğrenci Başarısının Yıllara, Okul Türlerine, Bölgelere Göre İncelenmesi: ÖSS ve PISA Analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4 (7), 21-35.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün,Ö.E., Karadeniz, Ş.&Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (14. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural Equation Modeling with AMOS. Basic Concepts, Applications and Programming*. (2<sup>th</sup> edition).New York, Routledge Press.
- Cemaloğlu, N. & Şahin, D.E. (2007). Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (2), 465-484.
- Comrey, A.L & Lee, H.B. (1992). *A First Course in Factor Analysis* (2<sup>th</sup> edition). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers,.
- Czerniak,C.M. (1990). *A Study of Self-Efficacy, Anxiety, and Science Knowledge in Preservice Elementary Teachers*. Paper presented at the National Association for Research in Science Teaching, Atlanta, GA.
- Çakmak, Ç.Ö. (2006). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fene ve Fen Öğretimine Yönelik Tutumları ile Bazı Fen Kavramlarını Anlama Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Denizoğlu, P. (2008). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Bilgisi Öğretimi Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri, Öğrenme Stilleri ve Fen Bilgisi Öğretimine Yönelik Tutumlar Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Distefano, S. ve Hess, B. (2005). Using Confirmatory Factor Analysis For Construct Validation: An Empirical Review. *Journal of Psychoeducational Assessment*. 23, 225-241.
- Erdem, A.R.&Yaprak, M. (2011). Köy ve İlçe Merkezinde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Halkla Etkileşim ve Mesleki Memnuniyet Boyutunda Karşılaştığı Sorunlar ve Bu Sorunların Performansına Etkisi Konusundaki Görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26.
- Erol, Z. (2006). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Feldman,A. (2000). Decision Making in the Practical Domain: A Model of Practical Conceptual Change. *Science Education*, 84 (5), 606-623.

- Gess-Newsome, J., Southerland, S.A., Johnston,A.,&Woodbury,S. (2003). Educational Reform, Personal Practical Theories, and Dissatisfaction: The Anatomy of Change in College Science Teaching. *American Educational Research Journal*, 40 (3), 731-737.
- Gregoire, M.(2003). Is it a challenge or a threat? A dual-process model of teachers' cognition and appraisal processes during conceptual change: *Educational Psychology Review*, 15, 147-179.
- Günay,Y. (2005).*İlköğretim Birinci Kademedeki Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Kurallarını Oluşturmada ve Uygulamada Karşılaştıkları Güçlüklerin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Hooper, D., Coughlan, J. ve Mullen, M. R.(2008). “Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit.” *The Electronic Journal of Business Research Methods*. Cilt 6 Sayı 1, 53 – 60.
- Hoyle, Rick H. (2000). “Confirmatory Factor Analysis”. Edited by Tinsley, H.E.A. & Brown S.D. *Handbook of Applied Multivariate Statistics and Mathematical Modeling*. New York: Academic Press, s. 465 – 497.
- Kaptan, F.&Korkmaz,H. (1999). *İlköğretimde Fen Bilgisi Öğretimi*. 18 Ocak 2011 tarihinde [http://kartalram.gov.tr/SINIF\\_BRANS\\_OGRT/AKADEMIK\\_REHBERLIK/Moduller/Modul7.pdf](http://kartalram.gov.tr/SINIF_BRANS_OGRT/AKADEMIK_REHBERLIK/Moduller/Modul7.pdf) adresinden edinilmiştir.
- Karamustafaoğlu,O. (2006). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Öğretim Materyallerini Kullanma Düzeyleri: Amasya İli Örneği. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 90-101.
- Kılıç, G.B.(2002). Dünyada ve Türkiye’de Fen Öğretimi. *V. Fen ve Matematik Kongresi*, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Korkmaz, H. (2000). Fen Öğretiminde Araç-Gereç Kullanımı ve Laboratuvar Uygulamaları Açısından Öğretmen Yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 242-252.
- Lumpe, A., Czerniak, C., Haney, J. & Belyukova, S. (2012). Beliefs About Teaching Science: The Relationship Between Elementary Teachers’ Participation in Professional Development and Pupil Achievement. *International Journal of Science Education*, 34(2), 153-166.
- Nacar, F. S. (2010). *Sınıf Öğretmenlerinin İletişim ve Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Özer,B.&Gelen,İ. (2008). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9).
- Özgan, H., Yiğit, C., Aydın, Z. & Küllük M.C.(2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Algılarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (1), 617 – 635.
- Settlage, J., Southerland, S.A., Smith, L., & Ceglie, R. (2009). Constructing A Doubt-Free Teaching Self: Self-Efficacy, Teacher Identity, and Science Instruction

- Within Diverse Settings. *Journal of Research in Science Teaching*, 46 (1), 102-125.
- Shevlin, M. ve Miles, J. N. V. (1998). Effects of sample size, model specification and factor loadings on the GFI in confirmatory factor analysis. *Personality and Individual Differences* 25, 85-90.
- Southerland,S.A., Sowell, S., Kahveci, M., Granger, D.E.&Gaede, O. (2006). *Working to Measure the Impact of Professional Development Activities: Developing and Instrument to Quantify Pedagogical Discontentment*. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, San Francisco,CA.
- Southerland, S., Nadelson, L., Sowell, S., Saka, Y., Kahveci, M., Granger, E. (2012). One aspect of teachers' affective states: The science teachers' pedagogical discontentment scale. *School Science and Mathematics*, 112(8), 483-494.
- Sowell,S., Southerland,S.&Granger,E. (2006). *Exploring the Construct of Teacher Pedagogical Discontentment: A Tool to Understand Teachers' Openness to Reform*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Tanel, R., Şengören, S.K.&Kavcar,N. (2009). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Yeterlik Ölçütleri ve Göstergelerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Yönünden İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25.
- Varış, F. (1994). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Konya: Atlas Kitabevi.
- Wheatley,K.F. (2002). The Potential Benefits of Teacher Efficacy Doubts for Educational Reform. *Teaching and Teacher Education*, 18 (1), 5-22.
- Yıldız,E.,Aydoğdu,B.,Akpinar,E.&Ergin,Ö.(2006). Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Fen Deneyle Yönelik Tutumları. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 24(2).

### **İletişim/Correspondence**

Serçin ADIGÖZEL  
Kılçak İlkokulu Sınıf Öğretmeni  
ZONGULDAK-TÜRKİYE  
[sercin\\_adiguzel@hotmail.com](mailto:sercin_adiguzel@hotmail.com)

Yavuz SAKA  
Bülent Ecevit Üniversitesi, Eğitim Fakültesi  
ZONGULDAK-TÜRKİYE  
Tel: +90 372 323 38 70  
[yavuz.saka@karaelmas.edu.tr](mailto:yavuz.saka@karaelmas.edu.tr)

Özgür ÇOLAKOĞLU  
Bülent Ecevit Üniversitesi, Eğitim Fakültesi  
ZONGULDAK-TÜRKİYE  
Tel: +90 372 323 38 70  
[ozgurmat@hotmail.com](mailto:ozgurmat@hotmail.com)





BU SAYININ HAKEMLERİ/REFEREES OF THIS ISSUE

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'nin bu sayısında yer alan makalelerin hakemliğini üstlenen ve aşağıda isimleri belirtilmiş olan öğretim üyelerine değerli katkılarından dolayı teşekkür ederiz.

We appreciate the scholars listed below for their invaluable contributions who have refereed the articles of this issue of the Inonu University Journal of the Faculty of Education.

---

<i>Çiğdem KAN</i> Fırat Üniversitesi – TÜRKİYE	<i>Bülent AKSOY</i> Gazi Üniversitesi – TÜRKİYE
<i>A. Sumru Özsoy</i> Boğaziçi Üniversitesi – TÜRKİYE	<i>Semire DİKLİ</i> Georgia Gwinnett College – US
<i>Kürşat YILMAZ</i> Dumlupınar Üniversitesi – TÜRKİYE	<i>Kadir BEYÇİOĞLU</i> Dokuz Eylül Üniversitesi-TÜRKİYE
<i>Niyazi ÖZER</i> İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE	<i>Halil YURDAGÜL</i> Hacettepe Üniversitesi – TÜRKİYE
<i>Mustafa Serdar KÖKSAL</i> İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE	<i>Süleyman YAMAN</i> Bülent Ecevit Üniversitesi – TÜRKİYE
<i>Zekeriya NARTGÜN</i> Abant İzzet Baysal Üniversitesi – TÜRKİYE	<i>Mehmet ÜSTÜNER</i> İnönü Üniversitesi-TÜRKİYE
<i>Hasan DEMİRTAŞ</i> İnönü Üniversitesi-TÜRKİYE	<i>Alim KAYA</i> Doğu Akdeniz Üniversitesi – KIBRIS
<i>Ramazan Şükrü PARMAKSIZ</i> Bülent Ecevit Üniversitesi – TÜRKİYE	<i>Gökhan ÖZSOY</i> Aksaray Üniversitesi – TÜRKİYE
<i>Fidan KORKUT OWEN</i> Hacettepe Üniversitesi-TÜRKİYE	<i>Selahattin TURAN</i> Osman Gazi Üniversitesi-TÜRKİYE

*İnönü Üniversitesi*  
*Eğitim Fakültesi Dergisi*

Inonu University Journal of the Faculty of Education



*İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 13, Sayı 2*





### İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ GENEL YAYIN İLKELERİ

1. Dergiye gönderilecek eserlerin, son beş yıl içerisinde yapılmış çalışmalar olması, daha önce başka bir yerde yayınlanmamış ya da başka bir yerde yayımlanmak üzere değerlendirilmeye sunulmamış olması gerekmektedir. Daha önce herhangi bir yerde yayımlandığı belirtilen ya da belirlenen makaleler yayımlanmaz. Daha önce herhangi bir yerde yayımlandığı halde, belirtilmediği ya da belirlenemediği için yayımlanan makalelerin telif hakları açısından doğurabileceği hukuki sonuçların sorumluluğu yazarına/yazarlarına aittir.
2. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisinin yazım kurallarına uygun yazılmamış çalışmalar değerlendirmeye alınmaz. Yazım kuralları için (başlıklar, tablolar, resimler, şemalar, alıntılar, atıflar ve diğer hususlar) APA 5th sili kullanılmaktadır.
3. Dergiye gönderilen tüm çalışmaların yazarlarına, gönderilerin ulaştığına dair bilgi verilir. Dergiye gelen yazılar öncelikle dergi editörlüğü tarafından incelenir. Dergi editörlüğü bu aşamada çalışmaları gerek teknik bakımdan gerekse kapsam ve içerik bakımından yazarlara iade edebilir. Ön incelemeden geçen yazılar derginin hakem kurulunda yer alan en az iki hakeme gönderilir. Her iki hakem raporunun da olumlu olması ve dergi editörlüğünün uygun bulması durumunda yazılar yayımlanır. Hakemlerden birinin olumsuz rapor vermesi durumunda, dergi editörlüğü yazıyı reddedebilir ya da bir başka hakeme gönderebilir.
4. Dergi editörlüğü ya da hakemler tarafından istenen tüm değişiklikler 20 gün içinde yazarlar tarafından yapılır. Bu süre içinde düzeltmesi yapılmayan yazılar, geri çekilmiş sayılır. Düzeltilmiş olan yazı, gerektiğinde değişiklik ya da düzeltme isteyen hakemlerce tekrar incelenir. Yayın kurulundan geçen ve son şekli verilen makaleler üzerinde yazarlarca bir değişiklik yapılamaz.
5. Hakemler tarafından yayımlanabilir bulunan toplam makale sayısı, o sayıda yayımlanacak makale sayısından fazla olursa, hangi makalelerin yayımlanacağına dergi editörlüğü karar verir.
6. Her ne sebeple olursa olsun çalışmasını yayımlamaktan vazgeçen bir yazar, başvurduğu tarih itibarıyla en fazla 20 gün içerisinde çalışmasını geri çekmelidir.
7. Yazılarda ifade edilen düşüncelerden ve kaynakların doğruluğundan yazarları sorumludur.
8. Yayınlanmak üzere kabul edilen eserlerin telif hakları İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'ne aittir. Yazara ayrıca telif hakkı ödenmez.
9. Çeviri yazılarda, çevirenin tüm gerekli izinleri almış ve -gerekliyorsa- telif hakkı kullanımı için gereken ödemeyi yapmış olması gerekmektedir.



## İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ YAZIM İLKELERİ

Dergide, aşağıda belirtilen yazım ilkelerine uygun olarak hazırlanan eserler yayınlanabilir:

1. Yayın dili Türkçe ve İngilizcedir.
2. Bir çalışmanın uzunluğu, ekler dâhil 6000 sözcüğü aşmayacak biçimde hazırlanmalıdır. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi ulusal ve uluslararası indekslerde taranma çalışmalarını yürüttüğü için, Türkçe gönderilecek çalışmalarda ayrıca 750-1.000 sözcükten oluşacak geniş İngilizce özet hazırlanmalıdır.
3. 1 Aralık 2008 tarihi itibarı ile dergimize gönderilen yazılar elektronik ortamda kabul edilmektedir. Bu nedenle dergimize gönderilecek çalışmalar elektronik posta yoluyla dergi editörlüğüne gönderilmelidir. Çalışmalarını elektronik posta yoluyla gönderme imkânı bulunmayan yazarlar, çalışmalarını doğrudan posta yoluyla gönderebilirler. Çalışmalarını posta yoluyla gönderecek yazarların, eserlerinin bir kopyasını CD'ye kayıtlı olarak, dört kopyasını ise (bir isimli, üç isimli) kâğıt çıktı halinde "İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi Editörlüğü, PK:44280 Kampus-MALATYA" adresine ulaştırmaları gerekmektedir.
4. Yazılar, A4 boyutlu kâğıdın yalnızca bir yüzüne; üstten, alttan, sağdan ve soldan 2.5 cm boşluk bırakılarak, Times New Roman yazı karakteri ile 12 punto ve 2 satır aralıkla hazırlanmalıdır. Sayfa numaraları ilk sayfa hariç tüm sayfalarda sağ üst köşede belirtilmelidir.
5. Gönderilen tablo, şekil, resim, grafik ve benzerlerinin derginin sayfa boyutları dışına taşmaması ve daha kolay kullanılmalrı amacıyla 10 x 17 cm'lik alanı aşmaması gerekir. Bundan dolayı tablo, şekil, resim, grafik vb. unsurlarda daha küçük punto ve tek aralık kullanılabilir.
6. Yazılar her biri ayrı bir sayfada başlamak kaydıyla aşağıdaki bölümleri içermelidir:
  - a) Yazar/lar/ın tam adları, çalıştıkları kurumlar, iletişim adresleri, e-postaları ve makale üst başlığını içeren başlık sayfası.
  - b) 100–150 kelime arası Türkçe özet ve 3-5 kelime arası Anahtar Kelimeler,
  - c) 100–150 kelime arası İngilizce özet ve 3-5 kelime arası Keywords,
  - d) Ampirik çalışmalara ait ana metin giriş, yöntem, bulgular, tartışma ve sonuç bölümlerini içermelidir.
  - e) Yöntem kısmında ise örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi vb. alt bölümleri bulunmalıdır. Derleme türü çalışmalarda problem ortaya koyulmalı, ilgili alan yazın etkili bir biçimde analiz edilmeli, problemler ortaya konulmalı ve çözüm önerileri geliştirilmelidir.
  - f) Kaynakça yazımında, metin içinde ya da kaynakça ekinde, başlıklar, tablolar, resimler, şemalar, alıntılar, atıflar, ve diğer hususlar için APA (5. basım) sitili kullanılmalıdır (Bakınız: <http://owl.english.purdue.edu/workshops/hypertext/apa/index.html> ya da <http://citationonline.net/CitationHelp/csg04-manuscripts-apa.htm#68>)
  - g) 750–1,000 kelimedenden oluşan ve makalenin İngilizce adı ve alt bölümlerini (örn. Amaç, yöntem, bulgular, tartışma ve sonuç) içeren uzun İngilizce özet.
7. Çalışmanın bir kopyasının efdergi@gmail.com e-posta adresine ekli dosya olarak gönderilmesi ön değerlendirme sürecinin başlaması için yeterlidir.
8. Yazar/lar/dan sadece tümünün imzasını taşıyan aşağıdaki içeriğe sahip bir mektubu yayımcıya posta veya faks ile göndermeleri istenmektedir: Bu mektupta; yazının tüm yazarlarca okunduğu, onaylandığı, başka bir dergiye gönderilmemiş olduğu ve yazı yayımlandığı takdirde tüm yayın haklarının dergiye devredildiği belirtilmelidir.



## GUIDELINES FOR AUTHORS

Submission of a manuscript to the Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE) implies, and is an undertaking on the part of the author(s), that neither the manuscript nor any substantially similar manuscript has been published, is in press, or is under consideration elsewhere. This is a condition for publication in INUJFE. Prior to publication, prospective authors will assign their copyright to INUJFE by means of a standard form.

### Guidelines

#### Format

- Use a standard typeface and size, such as Times New Roman 12 pt. and double-space throughout, including block quotations, references, and notes. All articles are published in Turkish (with an extended summary in English) or English. Manuscripts are **not to exceed 6,000** words including references. Provide an abstract of approximately 100-150 words either in a separate file or on a separate page. Include a list of 3 to 5 keywords describing the main subjects discussed in your manuscript. Prior to being sent for review manuscripts are reviewed at **INUJFE** by the editorial board members in terms of subject matter, contents, suitable presentation and accordance with general rules.

#### Style

- **INUJFE's** editorial style conforms to the Publication Manual of the American Psychological Association (5th ed.). Manuscripts that do not conform may be returned for adjustment.
- The manuscript should be double-spaced, and the numbering within the text and other elements of style should be in conformance with the Publication Manual of the American Psychological Association (the 5th edition). Footnotes are to be avoided.

#### Referencing

- Sources cited appear in parentheses after each reference (direct or otherwise), giving author's name (unless mentioned in text), year of publication, and page number(s) in the case of direct quotes. Enclose quotes of 40 or fewer words in double quotation marks in the text; indent quotes longer than 40 words in block format. Page numbers must be given.
- List all sources alphabetically at the end of the manuscript under the heading References using APA style.
- Footnotes are not allowed, and the use of endnotes is discouraged; however, necessary brief explanatory notes, numbered consecutively and marked in the text with superscript numerals, may appear before the References under the heading Notes; citations in notes follow the same format as other references.

#### Graphics

- Number tables and figures with Arabic numerals and provide each on a separate page at the end of the manuscript. Indicate placement of figures and tables in text, e.g., Insert Figure 3 about here.

#### Authorship Information

- A brief autobiography of the author should accompany the submission in a separate file to facilitate a blind review process. Include such information as academic background, current



position, professional affiliation, mailing address, area of current interest or research and other interests.

#### **Body of a manuscript**

- **Cover Page:** includes the title of manuscript and author information. The prospective author should provide the title of the manuscript, running head, key words, author's name, their institutional affiliation, mailing address, phone number, fax number, and most importantly e-mail address.
- **Abstracts:** An abstract between 100-150 words should accompany each paper, typed on a separate sheet following the title page.
- **Keywords:** Authors should include up to five keywords with their article. Keywords should be selected from any list of index descriptors.
- **Text:** Follow this order when preparing manuscripts: Title, Authors, Affiliations, Abstract, Keywords, and Main text, Acknowledgements, Appendix, References, Figure Captions and then Tables. Do not import the Figures or Tables into your text. The corresponding author should be identified with an asterisk and footnote. All other footnotes (except for table footnotes) should be identified with superscript Arabic numbers.
- **References:** All publications cited in the text should be present in a list of references following the text of the manuscript. In the text refer to the author's name (without initials) and year of publication.

#### **Proofs**

- Proofs will be sent to the author (first named author if no corresponding author is identified of multi-authored papers) and should be returned within a week after receipt. Corrections should be restricted to typesetting errors. Any queries should be answered in full. Please note that authors are urged to check their proofs carefully before return, since the inclusion of late corrections cannot be guaranteed.

#### **Submitting**

- The manuscripts which are found suitable and acceptable will be submitted to referees who are distinguished by their works in related subjects. Referees' reports are secret. Authors have to take into consideration the suggestions, criticisms and corrections made by both Referees and Editorial Board. Quotation from the articles in the journal is allowed in condition that the journal should be indicated and acknowledged as source. Quoting person or institutions are responsible by law for distortions. Submissions are not returned, whether they are published or not. No payment will be made for published articles.
- Manuscripts must be submitted electronically as E-mail attachments. The preferred file formats is Microsoft Word. Authors are requested to submit their papers as an e-mail attachment. Authors are requested to submit the text, tables, and artwork in electronic form to this e-mail: [efdergi@gmail.com](mailto:efdergi@gmail.com)

Authors who are unable to provide an electronic version or have other circumstances that prevent online submission must send their manuscripts to the address below:

**Inonu University Journal of the Faculty of Education**  
**Kampus 44280, Malatya /TURKEY**